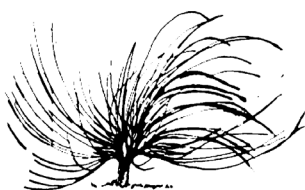


Ensayos Pedagógicos

Volumen XVII, número 1



Enero-junio, 2022





Ensayos Pedagógicos

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

EISSN: 2215-3330
ISSN: 1659-0104

Revista indizada en: DOAJ, Latindex y 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

Directora de la División de Educología

M. Ed. María Jesús Zárate Montero

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

Editores asociados

Dra. Susana Jiménez Sánchez

Universidad Nacional

Costa Rica

susana.jimenez.sanchez@una.ac.cr

Editores asociados

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).

Consejo Editorial Externo

M. L. Marta Rojas Porras

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

merojasporras@gmail.com

M. Sc. Jeison Alfaro Aguirre

Instituto Tecnológico de Costa Rica

Costa Rica

jalfaroa03@gmail.com

Mag. José Daniel Villalobos Gamboa

Universidad Estatal a Distancia

Costa Rica

dvillalobos@uned.ac.cr

Consejo Asesor Internacional

Ph. D. Wanda Rodríguez Arocho

Universidad de Puerto Rico

Puerto Rico

wandacr@gmail.com

Ph. D. Ulises Mestre Gómez

Universidad de Las Tunas

Cuba

umestre@ult.edu.cu

Ing. Alexis Medinilla Sarduy

Universidad de La Habana

Cuba

alexlester.medy@gmail.com

M. Sc. Flora Medina

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Honduras

floramedina24@hotmail.com

M. Sc. Huber Santiesteban Matto

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Perú

hubersantiesteban@yahoo.es

Lic. Ricardo Jorge Baquero

Universidad de Buenos Aires

Argentina

rjbaquero@gmail.com

Ph. D. Miguel Díaz

Escuela de Educación 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, Secretario

M.A. Erick Álvarez Ramírez

Dra. Shirley Benavides Vindas

Dr. Jorge Herrera Murillo

M.L. Gabriel Baltodano Román

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

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



Ensayos Pedagógicos

EISSN: 2215-3330

ISSN: 1659-0104

Vol. XVII, N° 1
Enero-junio, 2022

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

Revisión filológica

Licda. Ana Isabel Hernández González

Diseño de Portada

Érick Quirós Gutiérrez

Dirección Editorial

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

Revista Ensayos Pedagógicos

División de Educología - CIDE

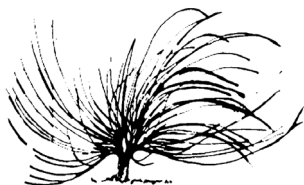
Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

Correo electrónico: ensayosped@una.ac.cr



PRESENTACIÓN	11
EDITORIAL	13
ENSAYOS	
Las tecnologías digitales educativas: ¿fines de mercado o medios al servicio del aprendizaje crítico?	19
<i>Juan Rafael Gómez Torres</i>	
<i>Digital Educational Technologies: Market Ends or Means at the Service of Critical Learning?</i>	<i>39</i>
<i>Juan Rafael Gómez Torres</i>	
Hacia un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho: algunas apreciaciones desde una perspectiva crítica	61
<i>José Daniel Baltodano Mayorga</i>	
Economía global, gestión escolar y calidad educativa, análisis contextual desde el proyecto educativo institucional.....	83
<i>Carlos Enrique Mosquera Mosquera</i>	
<i>Jorge Enrique Ramírez Martínez</i>	
<i>Ángela María Martínez Chaparro</i>	
Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación	101
<i>Ricardo Sánchez Lara</i>	
<i>Sofía Druker Ibáñez</i>	
El libro cartonero: inclusión y acceso a la información desde el trabajo colaborativo.....	121
<i>Iván Ariel Viera</i>	

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES

Clima organizacional y estilos de liderazgo: un estudio
correlacional en centros educativos costarricenses 133

José Antonio García-Martínez

Virginia Cerdas-Montano

Ericka Lewis Chaves

Esquema de evaluación de competencias en un curso diseñado
bajo el modelo de Educación Basada en Competencias 155

Alejandro Guillén Mujica

Zagui Soret Perdomo

Evaluación de los aprendizajes en el *e-learning*, el reto en
la educación a distancia 183

Francisco Mora Vicarioli

Perspectivas y estrategias orientadas a la democratización de la
educación superior para poblaciones indígenas 211

Marielos Vargas Morales

Kenneth Cubillo Jiménez

Jorge León Sánchez

¿Son distintas las creencias epistemológicas en estudiantes
de ciencias sociales y ciencias exactas? Análisis en el primer
año de tres universidades argentinas 237

Martin Gonzalo Zapico

Marcos Gabriel Zapico

Habilidades socioemocionales en directores de educación básica.
Revisión sistemática de literatura 255

Sergio Nava-Lara

Leonardo David Glasserman Morales

Carmen Celina Torres Arcadia



Hacia la alfabetización visual con estudiantes de posgrado:
relato de experiencia con fotovoz277
Graciela González Juárez

Libros digitales interactivos de Matemática como apoyo al
aprendizaje en una modalidad a distancia: una propuesta para
sexto grado de primaria.....297
Rebeca Solís Ortega
Zuleyka Suárez Valdés-Ayala
Carlos Monge Madriz
Ivonne Patricia Sánchez Fernández

Dimensión cultural en el enfoque educativo de prevención
integral “Círculo de Bienestar Integral”. Reflexiones desde la
disciplina de la Orientación319
Cindy Vanessa Artavia Aguilar

Los procesos de formación continua como mecanismos de
seguimiento a las personas graduadas de las carreras de
enseñanza que imparte la División de Educología de la
Universidad Nacional de Costa Rica343
Herminia Ramírez Alfaro
Gerardina Víquez Vargas
Alba Canales García

*Implementation of Oral Production Activities through Remote
Learning: A Case Study of EFL Students at Universidad
Nacional, Costa Rica369*
Priscilla Carranza-Marchena
Carolina Tapia-Loría



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 XVII, número 1, de *Ensayos Pedagógicos*. Iniciamos un nuevo ciclo de trabajo con total disposición para afrontar los próximos retos que se nos puedan presentar.

La presente edición consta de dieciséis manuscritos distribuidos en cinco ensayos y once artículos científicos. Nuestro apartado de ensayos da inicio con “Las tecnologías digitales educativas: ¿fines de mercado o medios al servicio del aprendizaje crítico?” por Juan Rafael Gómez Torres, quien realiza un análisis crítico sobre las herramientas digitales, las cuales muchas veces damos por sentadas y cuyos fines no son siempre inocentes. Asimismo, se incluye una traducción al inglés del ensayo antes mencionado. Proseguimos con el trabajo de José Daniel Baltodano Mayorga, “Hacia un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho: algunas apreciaciones desde una perspectiva crítica”, en este se propone un abordaje educativo diferente a lo tradicional en la preparación académica de los futuros practicantes de la abogacía.

Carlos Enrique Mosquera Mosquera, Jorge Enrique Ramírez Martínez y Ángela María Martínez Chaparro, en su ensayo “Economía global, gestión escolar y calidad educativa, análisis contextual desde el proyecto educativo institucional”, nos invitan a reflexionar entorno a la administración educativa colombiana, para que esta tome en cuenta las políticas aplicables a esta materia junto con tres nociones clave para brindar un servicio educativo digno. Por otro lado, en “Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación”, Ricardo Sánchez Lara y Sofía Druker Ibáñez abordan tres nociones transversales de la educación desde una óptica crítica y epistemológica.

Nuestra sección de ensayos concluye con la obra de Iván Ariel Viera: “El libro cartonero: inclusión y acceso a la información desde el trabajo colaborativo”, en la cual se describe un proyecto de naturaleza comunitaria para dar acceso a literatura a bajo costo. El apartado de artículos científicos e investigaciones de la presente edición da inicio con “Clima organizacional y estilos de liderazgo: un estudio correlacional en centros educativos costarricenses” de José Antonio García-Martínez, Virginia Cerdas-Montano y Ericka Lewis Chaves, el cual sistematiza una investigación orientada al análisis de la gestión en centros educativos públicos de la Dirección Regional de Educación de Heredia, Costa Rica.

A su vez, Alejandro Guillén Mujica y Zagui Soret Perdomo, en el manuscrito titulado “Esquema de evaluación de competencias en un curso diseñado bajo el modelo de Educación Basada en Competencias”, el cual reporta los resultados de una indagación sobre dicho enfoque educativo en la Universidad Central de Venezuela. Por su parte, el artículo de revisión de literatura “Evaluación de los aprendizajes en el *e-learning*, el reto en la educación a distancia” de Francisco Mora Vicarioli, en el cual se analiza el abordaje de la evaluación en la educación superior a distancia virtual. Continuamos con el artículo de Marielos Vargas Morales, Kenneth Cubillo Jiménez y Jorge León Sánchez “Perspectivas y estrategias orientadas a la democratización de la educación superior para poblaciones indígenas”, en el cual se valora la gestión de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica en el periodo 2008-2019 en la generación de oportunidades de formación universitaria para estudiantes indígenas costarricenses.



En el artículo “¿Son distintas las creencias epistemológicas en estudiantes de Ciencias Sociales y Ciencias Exactas? Análisis en el primer año de tres universidades argentinas”, Martín Gonzalo Zapico y Marcos Gabriel Zapico exponen los resultados de una investigación sobre las relaciones entre preconcepciones sobre el conocimiento y las posibilidades de aprendizaje de estudiantes argentinos. Seguidamente, Sergio Nava-Lara, Leonardo David Glasserman Morales y Carmen Celina Torres Arcadia, en su artículo “Habilidades socioemocionales en directores de educación básica. Revisión sistemática de literatura”, reportan los resultados de una indagación de la literatura sobre habilidades blandas en directores escolares.

El trabajo “Hacia la alfabetización visual con estudiantes de posgrado: relato de experiencia con fotovoz” por Graciela González Juárez, realiza una sistematización de una estrategia didáctica puesta en práctica con estudiantes del posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. De manera similar, Rebeca Solís Ortega, Zuleyka Suárez Valdés-Ayala, Carlos Monge Madriz e Ivonne Patricia Sánchez Fernández, en su artículo “Libros digitales interactivos de Matemática como apoyo al aprendizaje en una modalidad a distancia: una propuesta para sexto grado de primaria”, describen el proceso de elaboración de materiales didácticos digitales para escuela primaria en Costa Rica.

Cindy Vanessa Artavia Aguilar, en “Dimensión cultural en el enfoque educativo de prevención integral “Círculo de Bienestar Integral”. Reflexiones desde la disciplina de la Orientación “, realiza una revisión bibliográfica sobre un abordaje pedagógico en la orientación educativa. A continuación, el artículo “Los procesos de formación continua como mecanismos de seguimiento a las personas graduadas de las carreras de enseñanza que imparte la División de Educología de la Universidad Nacional de Costa Rica” de Herminia Ramírez Alfaro, Gerardina Viquez Vargas y Alba Canales García, expone los resultados de un estudio realizado como parte de un proyecto orientado al desarrollo profesional de los graduados de las carreras pedagógicas de la División de Educología, del Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional de Costa Rica.

El último artículo de la presente edición se encuentra en idioma inglés y se titula “*Implementation of Oral Production Activities through Remote Learning: A Case Study of EFL Students at Universidad*

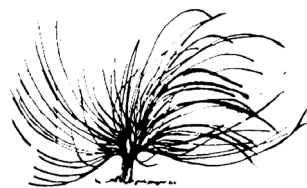
Nacional, Costa Rica". En él, Priscilla Carranza-Marchena y Carolina Tapia-Loría describen el abordaje pedagógico para el desarrollo de la producción oral de estudiantes de inglés para otras carreras en 2020, durante la metodología virtual forzosa asumida por la Universidad Nacional de Costa Rica como resultado de la pandemia del COVID-19. Como se podrá apreciar, nuestro proyecto editorial es todo un *collage* de visiones pedagógicas y se espera que tal riqueza temática y metodológica sea de provecho para la comunidad educativa nacional e internacional. La revista *Ensayos Pedagógicos* ha crecido paulatinamente en años recientes y esto es debido a todas aquellas personas que han visto en ella un espacio pertinente para la divulgación de su producción intelectual, por lo cual expresamos nuestro profundo agradecimiento.

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



ENSAYOS

.....



Las tecnologías digitales educativas: ¿fines de mercado o medios al servicio del aprendizaje crítico?

Juan Rafael Gómez Torres¹

Universidad Nacional

Costa Rica

juan.gomez.torres@una.ac.cr

Resumen

El presente ensayo pretende mostrar cómo las tecnologías digitales tienen fines propios desde su creación, así como algunas de sus posibles consecuencias en el uso indiscriminado en educación son la desinformación, el solipsismo, la pérdida de privacidad, de derechos laborales, la instrumentalización de la razón y con ello de la vida, generando beneficios para unas pocas compañías o empresarios que las promueven para la acumulación de riqueza concentrada en pocas manos. A partir de esa realidad, es que proponemos se revise su uso, no se sigan para su aplicación los parámetros de las grandes empresas, entes financieros ni gobiernos neoliberales, se replanteen sus fines, se les dé un uso crítico, ético y político en beneficio de los que menos oportunidades tienen y de la naturaleza, de los más desfavorecidos y de la justicia social para alcanzar un aprendizaje ético, estético y transformador.



Recibido: 9 de octubre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.1>

- ¹ Académico de la Universidad Nacional de Costa Rica en el área de la Enseñanza de la filosofía en la División de Educología, investigador y extensionista en el programa Alfabetización Crítica de la misma división y doctor en Pensamiento Latinoamericano por la Universidad Nacional de Costa Rica. Ha publicado seis libros como autor y coautor, numerosos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales, y ha asistido a numerosas reuniones científicas, ha impartido y asistido a conferencias, ponencias, seminarios, talleres tanto a nivel nacional como internacional. <https://orcid.org/0000-0001-5955-5869>

Palabras clave: Aprendizaje crítico y transformador, educación crítica, educación bancaria, pedagogía, tecnologías digitales educativas, presencialidad, virtualidad e inteligencia artificial.

Abstract

This essay intends to show that digital technologies have their own goals since their creation and that some possible consequences of their indiscriminate use in education are misinformation, solipsism, loss of privacy and labor rights, the instrumentalization of reason and life, generating benefits for a few companies and business people that promote them to accumulate riches concentrated in few hands. From this reality, we propose that their use be revised so that their application does not follow parameters issued by big companies, financial entities, or neoliberal governments, that they be used critically, ethically, and politically to benefit those that have fewer opportunities, nature itself, those that are unprivileged, and social justice to reach an ethical, aesthetic, and transformative learning.

Keywords: critical and transformative learning, critical education, banking education, pedagogy, educational digital technologies, face-to-face teaching, virtual learning, artificial intelligence

A modo de introducción: una apertura de un tema insumiso

La pandemia del SARS-CoV-2 (COVID-19) que ha afectado todo el 2020 es un hecho inédito en la historia reciente del planeta y en específico de la civilización occidental (autoimpuesta como la única o válida a nivel mundial, pese a la resistencia de Oriente u otras formas de ser y estar en el mundo). Como hecho inédito, no solo tiene efectos epidemiológicos, sino que pone en la palestra formas de comunicación entre las personas, al potenciar el papel de los medios informáticos como medida paliativa coyuntural para mantener a flote el sistema social.

Este mantenerse a flote, sin embargo, supone que luego de la pandemia nos encontremos con un nuevo universo social distópico, en el cual las premoniciones orwellianas con su novela “1984” se hagan realidad. Allí se describe un orden totalitario donde el gran hermano nos



vigila y controla a todas y todos a través de pantallas y otros medios, tal y como sucede en la actualidad, donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) impactan en lo más íntimo y privado de las personas, familias y grupos. Esto incluye a la escuela como institución social; ya que someten a las instituciones en un *modus operandi* casi por completo distinto al que teníamos antes del 2019. El SARS-CoV-2 (COVID-19) ha modificado la forma en que nos relacionamos con los demás y, en específico, ha cambiado la ancestral relación pedagógica entre el profesorado y el estudiantado (lo cual es de nuestro interés en este trabajo).

En el mejor de los casos, nos encontramos con una nueva pedagogía mediática en doble sentido. Por un lado, pone a los sistemas de inteligencia artificial, como mediadores del vínculo pedagógico y, por otro, pone a estos medios convertidos en fines por encima del mismo vínculo pedagógico. Como veremos, esto supone una resignificación sustantiva de la escuela, la cual sufre sin duda de una amplia informatización y burocratismo educativo.

Con ello, desaparecen los antiguos modos de relación entre los sujetos de la educación, para imponer relaciones entre sujeto y máquina por encima de la relación sujeto/sujeto, de tal modo se genera un vacío sustantivo de las antiguas mediaciones y, por ende, se fractura el vínculo humano como hecho educativo en nuevas formas de vínculo digital auto/regulado. El sistema educativo literalmente se automatiza y esto traerá consecuencias graves para la institución escolar (Torres, 2017).

En el presente texto, problematizaremos algunas de estas implicaciones con el objeto de abrir el debate sobre la digitalización de la educación y de algunos escenarios que surgen en estos momentos de cambio. Nuestro propósito es problematizar si dichas tecnologías ¿son herramientas al servicio de los sujetos educativos o si los sujetos de la educación están sujetos a las manipulaciones de la inteligencia artificial?

La educación antes de la pandemia SARS-CoV-2 (COVID-19): el psicologismo no daba tregua

Antes de la actual pandemia, la educación formal vigente en Costa Rica y en la región era y es abiertamente neo/conductista o psicologista, esto es, se hace énfasis en el aprendizaje programado mediante competencias, habilidades y destrezas, y justifica mediante artilugios como la neuroeducación y la informática/digitalidad que esa forma de

aprender es “natural” y necesaria para vivir bien en sociedad (Rose y Rose, 2017). El neoconductismo es una teoría del aprendizaje que rescata del conductismo clásico la idea de programación, pero se diferencia de este en tanto involucra a las emociones, aunque lo hace desde un esteticismo anestesiante. En lo epistemológico, abandona el positivismo lógico y adopta el pragmatismo con su cuota de idealismo. Esa educación regional es también de corte neoliberal², o sea, en la escuela presencial ya se producía una escuela constructora de personalidades neoliberales en el decir de Torres (2017), donde el rendimiento era y es el centro, se trabajaba desde una concepción mercantil de competencias, habilidades y destrezas. Esa escuela empresarial capacita para vencer al otro/a; quien es un rival o competidor, un lejano y ajeno que se le ve como amenaza y no como compañero. Educar allí es preparar para el consumo sin más, para la biopolítica (Foucault) y la psicopolítica (Han), controlar desde afuera y desde adentro, desde afuera consiste en vigilar, disciplinar y desde adentro en internalizar o interiorizar el sometimiento o la auto explotación como le denomina Han (2014).

Esa escuela neoliberal venía trabajando bajo la égida del capitalismo cognitivo, el que sobre precia contenidos, prácticas y técnicas establecidas por los expertos/as de los centros financieros mundiales. Deja de lado el papel de la política, la ética y la estética en la pedagogía, acude a la epistemología, pero la despoja de sus matices críticos. Para Torres (2017), esa forma despolitizada de educación se impone mediante el psicologismo y produce ignorancias especializadas, silencios intencionados, es decir, provoca una desmovilización de los sujetos

-
- 2 Refiere al seguidor/a del neoliberalismo que es una ideología económica propia de la globalización como modelo socioeconómico y cultural. Esta ideología de mercado inicia como experimento en la dictadura de Augusto Pinochet en Chile bajo la tutela de Milton Friedman y sus discípulos de la Escuela económica de Chicago (Chicago boys), a nivel mundial se empieza a aplicar en la Gran Bretaña con Margaret Thatcher (la dama de hierro) y Ronald Reagan en EEUU e inicia en América Latina a partir de los años 90 del siglo pasado. Esta doctrina subcribe el Consenso de Washington, es un “consenso” entre entes financieros mundiales como el FMI, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos para establecer políticas económicas de restructuración de la economía en el sentido de la privatización, contención del gasto público, estabilización económica, liberalización de mercados, libre comercio, libre flujo de inversiones, libertad para la especulación financiera, reducción del estado, monetarismo, imposición de impuestos al consumo, a los servicios y salarios y no a la producción ni a los bienes, movilidad de capitales, flexibilidad laboral, reducción de garantías sociales y laborales. El neoliberalismo también se le conoce como fundamentalismo de mercado. En educación ha llegado vinculada con el neo/conductismo creando el capitalismo cognitivo.



educativos en el currículo y promueve un centralismo de la evaluación reducida a control, medición y segmentación de la realidad. Ese nuevo currículo economicista premia a las ciencias favorables a la producción de tecnologías digitalizadas y a las técnicas mecanicistas o, al menos, a las ingenierías que las reproducen.

Cada vez más, en la escuela (economicista) de hoy, el Otro/a importa menos, solo *es* en tanto futuro consumidor, productor o generador de utilidades en la relación ganancia/beneficio. Por supuesto, en ese currículo no hace falta las ciencias sociales, las artes, la filosofía (al menos en su sentido negativo del cuestionamiento), la recreación ni el ocio no mercantilizados. Esos saberes, actitudes y espacios distraen o distorsionan lo “verdaderamente” importante de la educación, a saber, el rendimiento o desempeño. El rendimiento supone, ante todo, procesos de control y autovigilancia, de allí el énfasis cognitivo y neurocientífico (psicologista) de los nuevos enfoques pedagógicos.

Esa escuela seguidora del fundamentalismo del mercado también prepara para la cooperación social, pero mercantil en donde la colaboración degenera en dividendos de plusvalía o ganancias, así, la organización comunitaria es redireccionada al beneficio de unos pocos. Las grandes empresas mediante su artilugio de la responsabilidad social, que según Žižek (2009), solo es caridad disfrazada de justicia social, aparentan interés por fomentar la colaboración y la cooperación social. Según el filósofo español Herrera, “el orden hegemónico no solo se apropia de la plusvalía de la totalidad de las interacciones sociales, sino de la totalidad de la cooperación social” (2010, p. 12). Eso sucede, dado que la solidaridad o la cooperación comunitaria no suele estar en el empresariado, en las grandes corporaciones o en los acumuladores de riqueza, en palabras de Horkheimer (2003),

La sociedad burguesa no se basa en la cooperación consciente con miras a la existencia y la felicidad de sus miembros. Su principio vital es otro. Cada uno se empeña en trabajar para sí mismo, y está obligado a pensar en su propia conservación. No existe un plan que determine cómo ha de satisfacerse la necesidad general. (p. 205)

Así vista, la ciencia comprometida con el bienestar de estos grupos empresariales es la que, en general, produce las innovaciones tecnológicas para perpetuar su poder mediante la etiqueta de “bienestar para todos”.

En ese contexto, suelen ser creadas las tecnologías digitales educativas o nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (NTIC). De allí que muchas de las funciones de las NTIC son para crear controles, patrones de consumo e internalización de la dominación, del sometimiento y para asegurar la obediencia civil. A ese proceso es a lo que [Torres \(2017\)](#) denomina *conformación de personalidades neoliberales* y [Daum \(2019\)](#) le denomina *capitalismo digital*. Con la construcción de ese capitalismo digital, se crean personalidades que asumen un lugar en la red, que se convierten en la materia prima del capitalismo, generando información para los sistemas informáticos, de modo que con algoritmos e inteligencia artificial establezcan nuevos modelos empresariales. Con la construcción de esas personalidades, se logra que el sujeto educativo se someta libremente a las exigencias del mercado, al respecto [Hinkelammert \(2006\)](#) sostiene que el ser humano “es libre en cuanto se somete a las leyes que él mismo -de forma democrática- ha aceptado (...) No obstante, el resultado es precisamente una ley absoluta, a la cual el ciudadano está absolutamente sometido” (p. 158).

Las tecnologías digitales como fines más que medios: educar para transformar y no para atomizar ni automatizar

En un libro escrito en el 2009, publicado en el 2011 y llamado *Pedagogía del Futuro: educación, sociedad y alternativas* de la Revista *Ensayos Pedagógicos* de Educología/CIDE/UNA, decíamos que las tecnologías no son malas ni buenas, que lo uno o lo otro se lo deben a los fines para las que fueron creadas, los usos y sus resignificaciones, y que había una vieja disputa entre deterministas tecnológicos que son optimistas y los pesimistas que ven en la tecnología la fuente de muchos males para la humanidad en particular y para la naturaleza en general, resolvimos en esa ocasión que no debemos ser ingenuos con el origen, compra y uso de NTIC en educación y que debemos anteponer un pensamiento crítico transformador para resignificarlas ([Gómez y Mora, 2011](#)).

Hoy seguimos creyendo que las tecnologías digitales educativas son un medio producto de la investigación científica que busca resolver algunas necesidades humanas, pero acentuamos que la digitalidad y virtualidad no son simples medios, pues están asociados a patrones de consumo, gustos y manipulación, son herramientas que, en general, cuentan con el apoyo de sistemas de inteligencia artificial, lo que puede causar beneficios o daños inesperados (*capitalismo digital*, como



le llama [Daum, 2019](#)). Un buen uso de estas herramientas no es nada fácil, pues, en general, como se señaló, han sido creadas para producir ganancias, establecer patrones de comportamiento social e individual y modelos para generar compras compulsivas, insisto, son marginales las que no siguen esos fines como el caso de plataformas de algunas universidades públicas y otras de acceso libre. Ese proceder consumista ha aumentado, en consecuencia, el individualismo, el solipsismo y la segregación de las personas; por otro lado, la concentración de la producción de las tecnologías digitales educativas en pocas empresas y países colabora para seguir acrecentando la ya abismal desigualdad social y la pobreza. Por ende, sus gestores no suelen estar empeñados en crearlas para educarnos mejor, reducir la pobreza, atacar la desigualdad o resolver el problema del cambio climático.

Para algunos, ya antes de la Pandemia del SARS-CoV-2 (COVID-19), la tecnología digital vino para quedarse en el campo educativo, burócratas del estado y del sector privado hasta sueñan con una especie de panacea tecno/utópica que solucionará los problemas educativos en general o simplemente un camino al que no podemos renunciar, su reverso es una distopía donde hemos sido subsumidos y, hasta, esclavizados por las máquinas. En general, la mayoría de los seguidores y detractores de tales artefactos no realizan un análisis, reflexión ni abordaje críticos de los usos, intereses, agravios, ganancias ni beneficiarios en la educación ([Gómez y Mora, 2011](#)).

Algunos críticos de estas “herramientas”, nada optimistas, tampoco deterministas, creen que las tecnologías digitales denominadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) son *per se* un serio problema, pues al ser creadas para los fines antes señalados, a los que se les debe añadir el de la guerra (como el Internet en plena guerra fría), tanto el *hardware* como el *software* plantean enfrentar/aniquilar al enemigo, en esa guerra de aplicaciones, de competencia feroz, de guerra económica global, el Otro/a es un rival a vencer y la publicidad tiene más valor que la “verdad”. El peligro real, ese modelo de producción y política que está detrás de estas invenciones, es el de la sociedad del cálculo. En otras palabras, esas “herramientas” podrían distorsionar los fines de la educación por más loables que sean, convirtiéndolos en una tarea muy automatizada y utilitaria, es así como para [Espinosa \(2017\)](#), “estamos ante un sistema educativo en el cual priman el resultado y la competencia, mas no la dimensión ética” (p. 148).

Las “herramientas” como las redes sociales, plataformas comerciales, aplicaciones y otras con fines comerciales, son la mayoría como se señaló, tienen la posibilidad de cambiar la realidad, o al menos, de manipularla mediante los sistemas de inteligencia artificial que suelen ser incontrolados, instrumentalizados y mecanizados mediante un conjunto de algoritmos programados para tal fin. Ese cambio se direcciona hacia el control de las personas mediante la información o datos que ellas mismas le brinden, así lo verdadero es lo virtual, generando realidad a través de la ficción. El dato lo es todo, de allí que para Byung-Chul “El dataísmo es una forma pornográfica de conocimiento que anula el pensamiento. No existe un pensamiento basado en los datos. Lo único que se basa en los datos es el cálculo. El pensamiento es erótico” (Rendeules, 2020, párr. 14). El dataísmo “asegura” la manipulación, se le dice a los “usuarios” qué deben consumir, se les crea deseos o necesidades y el deseo se le vende como necesidad y verdad o como felicidad, al respecto asegura Fromm, que el ser humano “moderno vive bajo la ilusión de saber lo que quiere, cuando, en realidad, desea únicamente lo que *se supone* (socialmente) ha de desear” (1965, p. 289).

Sin profundizar en problemas epistemológicos sobre la verdad, lo cierto es que en general todas las corrientes del conocimiento, al menos las occidentales, dan por hecho la importancia de la verdad y su necesidad para la buena comunicación, en lo que se suelen separar es en el grado de validez y su metodología para escapar de los absolutos, pero sin quedar atrapados en los relativismos. Dicho de otro modo, las NTIC desde su creación han estado más interesadas en la publicidad, venta, control, datación, estadística o la imposición del pensamiento único, que en la conformación de herramientas que puedan colaborar con sistemas educativos que pretendan una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Por ello, si queremos que se planteen para una educación humanista, deben ser redireccionadas intencionalmente. Mediante lo cual, lo humano y la naturaleza aparecen como centro ético de toda aplicación tecnológica.

El “desvío” de lo educativo en lo instrumentalista ha llegado a extremo, en general la “nueva realidad virtual” y, en específico, las redes sociales digitales que son las que cuentan con más factores de riesgo, pues se interesan más por lo superfluo que por lo profundo, como lo es el conflicto problematizador, nos presentan una especie de paradoja, sin estas tecnologías digitales muchos grupos sociales se aseguran la



exclusión y con ellas también, no participar puede incrementar las posibilidades de expulsión, pero el participar de estas tampoco asegura la inclusión real y profunda dado su origen y finalidades. Son millones de personas las que están fuera de toda posibilidad de utilizar dichas tecnologías, ni que decir de la ausencia en su producción, también son millones los que hacen uso de ellas con pésimas condiciones, escasa conectividad, poco conocimiento y uso inadecuado para la transformación de su realidad.

Por otro lado, quienes tienen más oportunidades, generalmente están entregados a los fines de tales “medios”, están absorbidos por el esteticismo de la imagen, “neocolonizados” a través de tales “medios” o entregados a un mundo aumentado, virtual o etéreo donde todo es humo, ráfaga, inmediatez, volatilidad y nada se queda en el cuerpo, un mundo sin historia. Esta visión vaciada y vacía de la realidad que dan las tecnologías digitales nos deja sin verdades, sin referencias o sin marcos teóricos; dicho relativismo esotérico va de la mano de un capitalismo sin límites, que mediante las reformas educativas economicistas, plantea un excesivo amor al progreso, a la ambigüedad, la neutralidad, el optimismo desaforado, el psicologismo pedagógico, donde, por ejemplo, prácticas altamente destructivas del ambiente, como la obsolescencia programada, no se las ve como un mal sino como una oportunidad de renovación, de avance y de invención, pues lo que importa es el consumo por el consumo, la innovación sin criterio ético, el avance por el avance y la acumulación y concentración de la riqueza sin importar sus consecuencias, de todos modos no hay criterios establecidos por poderes reguladores como el Estado o las comunidades para evaluarlas y mucho menos para evitarlas.

Ese mundo de la nada y del todo, de la digitalización, manejado por el vaivén del mercado, de su inestabilidad y centralismo economicista, exige o empuja hacia cambios en el trabajo, hacia la flexibilización o disposición de las personas a ser obreros reciclables, sin estabilidad, despolitizados, sin conocimientos profundos, éticos, estéticos y políticos que acompañen a las habilidades, competencias y destrezas que se presentan como fines educativos para crear “obreritos digitalizados” o “teletrabajadores”. Para lograr lo anterior, en educación, cada vez más se exigen tecnólogos antes que educólogos, el tecnólogo hace las veces de un robot, el pedagogo, por el contrario, no suele seguir manuales ni automatismos, se suele alejar de las banalidades del mercado,

problematiza el por qué y para qué de los conocimientos que enseña, busca el equilibrio entre el conocimiento riguroso y el cariño, entre la ternura y los arduos procesos de construcción de aprendizajes, propicia evaluaciones más que mediciones o estadísticas.

Otro aspecto *sine qua non* de las NTIC que se puede desprender de lo hasta aquí dicho es su carácter despolitizador; así en un documental denominado “El Dilema de las Redes Sociales” de [Jeff Orlowski \(2020\)](#), se deja ver el origen anti/derechos humanos de estas tecnologías, su aversión o espíritu antisindical y su compromiso con la acumulación de la riqueza, ello a pesar de sus bondades uniendo gente y ayudando a la enseñanza y el aprendizaje. Asegura el documental que las tecnologías digitales poseen el germen de la destrucción comunicativa mediante las noticias falsas, la publicidad manipuladora, el robo de información, la manipulación psicológica, manipulación electoral, adicción, insultos, polarización, hackeos, el capitalismo de la vigilancia, el control, la rivalidad y la competencia sin más. Según esta propuesta de Netflix (plataforma también cruzada por el control, la vigilancia, la competencia y la ganancia mediante “motores” espías de inteligencia artificial), estamos pasando de la era de la información a la de la desinformación, donde la ética y la política no son bien recibidos tal y cual lo denuncia Tristan Harris, “la voz crítica de Silicon Valley” ([Orlowski, 2020](#)).

Para Tim Kendall, otro entrevistado en el documental citado, el origen del mal en las tecnologías es sin duda la acumulación de la riqueza sin límite existente. Jaron Lanier afirma que las tecnologías digitales fueron hechas para generar riquezas y, para ello, están dispuestos a todo, incluso reducirnos a meras mercancías, por eso, Tristan Harris afirma en el filme que “si no pagas por el producto, entonces tú eres el producto” ([Orlowski, 2020](#)). Según los entrevistados, todos vinculados en el pasado con grandes compañías de Silicon Valley, nuestra actividad en Internet es ultra controlada, vigilada y manipulada, de modo tal que la inteligencia artificial tiene la función de predecir nuestros gustos mediante la información que brindamos a través de cada *click*, alimentando a esos sistemas artificiales mediante algoritmos que intentan manipular a las personas para que compren, consuman y compitan entre sí.

Así se crea o “naturaliza” un mundo donde la “verdad” la establecen esas predicciones, la publicidad es abrumadora, no y la ética y la política son solo factores distorsionantes de la innovación. En ese mundo, solo hay lugar para la estética, o, mejor aún, para la estetización



centrada en la imagen, aquí la representación lo es todo, es un esteticismo que juega con las emociones de las personas. Para Han (2014), aquí lo “bello se agota en el ‘me gusta’”. La estetización demuestra ser una ‘anesthetización’” (p. 10).

Según Tristan Harris las herramientas no pueden manipularnos, pero las redes sociales si lo hacen,

si algo es una herramienta se queda ahí esperando pacientemente, si algo no es una herramienta te pide que actúes, te seduce, te manipula, quiere algo de ti, pasamos de un ambiente de tecnología basado en herramientas a uno de tecnología basado en la adicción y manipulación. Las redes sociales no son una herramienta que espera ser usada, tiene sus propios objetivos y escuchan esto: usa nuestra psicología en nuestra contra. (Orlowski, 2020)

Estas prácticas virtuales estetizadas o despolitizadas son ambiguas, afectan a la realidad o a las personas mismas, crean lenguajes de normalización con vocabulario simbólico asociado a la red de Internet, a las redes sociales y a las NTIC, como, por ejemplo, trastorno dismórfico de *Snapchat*, avatar, migrante/nativo digital, Internet de las cosas, dispositivos inteligentes, arroba, *bot*, bloqueador, canal, virtualidad, en línea, sincrónico, asincrónico, remoto, realidad virtual y aumentada, emoticón, enlace, *link*, etiquetar, muro, me gusta, *premium*, *fans*, *gif*, *big data*, *bitcoins*, *hashtag*, *smartphone*, *drones*, y un sin número más de términos que lleva a imponer la virtualidad como la “nueva realidad”, de modo que hay quienes, cada vez más, no pueden distinguir entre una y otra.

Lo informático por mediación de los dispositivos funciona por reflejo, la realidad la estamos reduciendo a la imagen que luego la traduce a nuevas palabras como las antes mencionadas, así cosas simples como los gestos, las miradas, el movimiento, entre otras, suelen ser abandonadas o sustituidas por el uso de emoticones u otras formas preconstituídas de emocionalidad que disminuyen la comunicación y la socialización de la educación y convierten a la escuela en nuevos encierros, ahora digitales, psicológicos y aún más radicales en tanto solipcistas.

Como dijimos al inicio de este ensayo, es probable que no se retorne a la presencialidad de la escuela como la conocíamos, pues hay un grito “generalizado” de algunos grupos hegemónicos de la

educación y del mercado que implorarán por un uso más continuado de las tecnologías digitales, lo que puede llevar a una entrega bimodal o semipresencial de la enseñanza o a una enseñanza presencial con mayor protagonismo de la tecnología digital.

Esa posible combinación puede ser positiva si se resignifican las plataformas digitales educativas, si se usan para complementar la interactividad y la socialización de la presencialidad, potenciándolas y no anulándolas, dando espacio a la problematización, al encuentro, al juego, al roce de los cuerpos, al significado de los gestos faciales en particular y corporales en general, a las sinergias de las distintas presencialidades. Decimos esto, porque con el formato de esas tecnologías digitales estetizadas como lo son las NTIC, se corre el riesgo de afectar aún más la comunicación efectiva y afectiva entre los seres humanos, así como des/erotizar la pedagogía y des/corporizar la educación, problemas que ya eran graves en la escuela presencial bancaria.

Como se ha afirmado en este escrito, lo anterior no quiere decir que la escuela presencial antes de la pandemia estimulaba el eros pedagógico y las y los docentes en general “enamoraran” a sus estudiantes “hechizándolos” con la “sed” de saber más y más cada día. El eros pedagógico apenas y estaba entrando a la escuela, dado que antes del siglo XX, en general, era inconcebible una educación no autoritaria, sin exceso de disciplina, obligaciones y sin mecanicismo, incluso es hasta mediados de dicho siglo con Freire que se introduce la necesidad de enriquecer a la pedagogía con la dimensión estética, junto con la ética y la política y no solo con la epistemológica como se solía creer y hacer hasta ese momento en la denominada pedagogía bancaria (Freire, 2005).

Por otro lado, tampoco estamos diciendo que la tecnología digital no deba estar en la escuela formal y no formal, para la escuela como espacio de encuentro cultural, de socialización y “formación” humana, la tecnología le ha sido común o nada ajena, por ejemplo, el uso de libros, pizarras, pupitres, lápices, aulas, cartulinas, rotafolios, entre otros dispositivos y más recientemente computadoras, proyectores, tabletas, celulares, pizarras electrónicas, aplicaciones, entre otras tantas. Lo que estamos diciendo, es que su uso debe ser producto de la reflexión pedagógica, crítica y transformadora en favor de la diversidad, la justicia y la igualdad social.

En todo caso, se debería tener en cuenta que la educación podría entrar en choque frontal con las tecnologías digitales cuando estas le



desvíen de su fin problematizador de la realidad, de la “formación” integral del ser humano y de transformación de la sociedad, la relación entre ambas no es del todo feliz, en tanto sus fines en general son muy distintos, siguiendo a [García y García \(2012\)](#), al respecto señalan,

Educación no es una actividad que pueda incluirse entre las tareas productivas, sino que se constituye una praxis particular, muy cercana a la creación artística y, como tal, está orientada por unos principios intrínsecos a la acción misma que son los que permiten distinguir las buenas prácticas educativas de las que no lo son. (p. 45)

Por tanto, si se adopta la tecnología digital en la escuela de modo más intenso, ha de ser mediante procesos rigurosos de problematización, sin acceder a ellas de modo mecánico, posibilitando el acceso universal, la buena conectividad, la capacitación para su uso adecuado, la correcta utilización pedagógica (desde la didáctica, gestión educativa, currículo, planificación, evaluación, entre otras de sus áreas), en suma, como medio para transformar la realidad y no para atomizar la sociedad ni robotizar al ser humano que cada vez más se aleja de su espacio vital/relacional con la naturaleza.

La educación desde una pantalla a la educación crítica: del solipsismo al encuentro con los Otros/as

A excepción de los servicios de código abierto, las grandes corporaciones tecnológicas de la educación son unas de los ganadores de la pandemia, junto con las que venden y distribuyen alimentos, las distribuidoras de paquetes, compras en línea, así como las farmacéuticas y de salud en general, entre otras. Este hecho no se debe perder de vista, dado que la intención por intensificar su uso en la educación de modo desbordado, acrítico y sin compromisos éticos con las personas y el ambiente, no es ninguna casualidad como ya hemos insistido. La obsesión por educar desde la pantalla debe ser revisada.

El aprendizaje desde la pantalla nos está cruzando, sus efectos no suelen ser estudiados o se da por hecho que el aprender desde la pantalla no nos afecta. Por eso, la pregunta no es si ¿se puede aprender desde una pantalla?, sino más bien, las preguntas por el ¿qué es lo que se aprende?, ¿quién aprende?, ¿por qué aprendemos lo que se aprende?, ¿cómo lo aprendemos?, ¿por qué aprendemos de esa forma y no

de otra?, en suma, aprender es un proceso común que nos cruza desde cualquier escenario, al igual que en la presencialidad, el aprendizaje en la pantalla también está presente, se puede incluso aprender a pesar de los espacios regulados, a pesar de la escuela. La escuela es un lugar para aprender, pero a diferencia de otros espacios, el aprendizaje escolar debe ser desde sus fines uno especializado, nivelador y generador de oportunidades. Así, la pregunta del aprendizaje por pantallas podría ser más bien por los fines, por las intenciones o por lo que se pretende enseñar y cómo se lleva a cabo ese proceso y, por supuesto, ¿para quién es la educación y de quién es la educación?

A pesar de esas preguntas comunes, también se debe considerar que la inclusión numérica en la educación formal e informal no basta, estar adentro, por supuesto, es importante y necesario, pero, es insuficiente si no se aborda, a su vez, el (co)habitar la escuela; es decir, no suficiente con estar adentro con o sin la pantalla y recibir contenidos y ser medido a través del desempeño (estadísticas o informes), pues es urgente recibir una educación erótica, ética, profunda, amorosa, problematizadora y crítica que nos haga sentir bien y transformar críticamente la realidad y nos ayude a convivir bien con otros/as y con la naturaleza. Esas dimensiones pedagógicas, como se señaló, suelen ser más fáciles de lograr mediante una pedagogía presencial crítica y con el apoyo de la resignificación de los medios tecnológicos educativos.

En todo caso, el profesorado es fundamental para revertir los peligros de una educación deshumanizante, mecanizada y utilitarista, ya sea en el aula física o en la virtual. El o la docente debería tener claro su papel fundamental en plena resistencia para que las máquinas y sistemas autorregulados sean medios y no fines que fomenten la exclusión y expulsión del otros/a y para que la educación formal no se convierta en espacios de “enseñaderos”, en capacitaciones banales y automatizadas que buscan, sobre todo, responder a los fines de las grandes corporaciones en particular o del mercado en general.

Las máquinas no podrán reemplazar al docente seductor, amoroso, socializador, estético, emocional y crítico/reflexivo, al que colabora en la “formación” integral del ser humano en plena armonía con la naturaleza, al que desarrolla herramientas críticas para comprender y transformar la realidad, al que ayuda a desarrollar herramientas que promuevan la investigación y reflexión necesarias para buscar información



profunda y verificada en espacios complejos como la Internet. En suma, lo que propicia una educación crítica transformadora.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos, ¿qué entendemos por una educación crítica transformadora?, [Horkheimer \(2003\)](#), señala:

lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real. (pp. 287-288)

De tal modo, siguiendo a este autor de la Escuela de Frankfurt, la educación de carácter crítico implica la negatividad, donde la filosofía aporta a la pedagogía un sentido reflexivo, consiste en no dar nada por hecho, en sospechar de lo establecido o normalizado y en abrir campo a múltiples posibilidades y no ahogarse en el pensamiento único, del mismo autor citado,

la verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido. [...]. La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta. ([Horkheimer, 2003](#), p. 283)

En ese sentido, Walter Benjamin, otro pensador de esa escuela, sostiene que el carácter negativo de la filosofía debe ser destructivo, esto es, cuestionador, problematizador o incómodo, por eso afirma que el “carácter destructivo sólo conoce una consigna: hacer sitio; sólo una actividad: despejar” ([Benjamin, 1989](#), p. 159).

En pedagogía, debemos nutrirnos de ese espíritu crítico, pues aprender y enseñar implican reflexión para la acción o praxis comprometida con la buena vida de las personas, esa praxis no debería ser resultado de la imposición de lineamientos expertos en finanzas, ni de mercados, ni de tecnócratas “digitalistas”. Al docente o la docente críticos les corresponde dismantelar los efectos de la razón instrumental

en lo educativo, la imposición del pensamiento único, pues como dice [Habermas \(1987\)](#), ya es hora de desenmascarar a la razón instrumental, la que, en nombre de la eficacia y la eficiencia, esconde los intereses de las clases dominantes con la intención de defender su propia visión de mundo. Dicho de otro modo, la crítica educativa debe ser un proceso constante de sospecha que invita a revisar los fines de la educación para transformar la sociedad, por ejemplo, en la pantalla posibilitada por las tecnologías digitales podemos aprender, pero como es urgente saber ¿qué y cómo aprendemos?, ¿por qué aprendemos eso y no otra cosa?, ¿por qué lo aprendemos de esa forma y no de otra?, ¿por qué usamos esos medios, métodos e instrumentos?, entre otras tantas cuestionantes.

Reiterando, las posibilidades deben estar abiertas y ser múltiples y no reducirse a los actuales modos de producción de lo escolar que provocan exclusión sin más. Además, lo crítico y transformador implica compromiso ético por parte del profesorado en el uso pedagógico de “herramientas”, especialmente de las digitales, para evitar que estas se conviertan en una extensión de la educación bancaria o en fuente de mayor expulsión.

Con ese compromiso ético de la inclusión escolar, del respeto a la diversidad y la generación de igualdad social, las y los docentes y administradores de la educación, deben evitar que esas herramientas sean espías, invasoras de la privacidad, generadoras de patrones de consumismo, productoras de sobre explotación laboral alargando y extendiendo las jornadas de trabajo y estudio a horarios ampliados y a todos los rincones de las casas, evitar también que en nombre de la flexibilidad, plasticidad y otros artilugios del psicologismo (“neurocientífico”) se “naturalicen” prácticas de inestabilidad laboral. Esos nuevos rituales de explotación están acompañados de una sobre exposición a pantallas, genera distanciamiento familiar a pesar de la cercanía, donde los cuerpos se rozan pero están distraídos escuchando y mirando dispositivos electrónicos y están desconectados entre sí, también estimula la sobre explotación de personas con las funciones de cuidado en el hogar, especialmente en el caso de países latinoamericanos donde se les ha asignado de una forma desproporcionada a las mujeres esa tarea que debería ser común o colectiva.

Resumiendo, se puede aprender en y con la pantalla, pero la educación desde la sola pantalla o desde aquella que convierte a la pantalla en un fin, puede provocar riesgos como el aplanamiento de la pedagogía,



pues la sola imagen incluso nos puede hacer perder marcas peritextuales que en la presencialidad nos ayudaban a diferenciar documentos, cuerpos e iconografías. Eso suele suceder porque la pantalla homogeniza, iguala sin presencia del otro/a, sin las diferencias del caso. De tal modo, la pantalla exige mayor compromiso pedagógico por parte de las y los docentes para conseguir la igualdad, la equidad y la diversidad. Aprender desde la pantalla, regularmente no propicia la socialización que según sostienen especialistas en el campo del aprendizaje y la pedagogía son fundamentales para el aprendizaje transformador (Vygotsky, 1968; Freire 2005; Rodríguez, 2011), pues sin duda aprendemos juntos, aprendemos interactuando o compartiendo, aquí la corporalidad es fundamental para el aprendizaje, pues la pantalla contiene una tendencia a la descorporalización, al esoterismo y al individualismo.

No se trata de rechazar a la digitalidad para la enseñanza y el aprendizaje, creemos que, a pesar de lo señalado, puede y debe ser un complemento, para ello debe ser usado como una herramienta y no como un *machine learning* o una finalidad. Ello no es fácil, como se señaló se debe resignificar su uso y deben ponerse al servicio del saber docente, de una pedagogía comprometida con la buena vida, eso urge en una sociedad desenmascarada por el COVID-19 que evidencia estar profundamente sumida en el egocentrismo, el materialismo economicista y la desigualdad social.

El conocimiento mediante las pantallas: desinformación más que aprendizaje

De tal forma, el conocimiento de las pantallas viene a radicalizar la educación propiciada por el capitalismo cognitivo, no porque la digitalidad como medio lo represente, aunque hemos insistido que su origen y fines son sobre todo el lucro, sino porque los gobiernos siguen siendo neoliberales, los Ministerios de Educación replican los mandatos de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), entre otros organismos financieros, quienes mediante sus expertos delimitan la ruta educativa en pro de los grandes capitales y, porque, al profesorado se le reduce de sus funciones pedagógicas a facilitadores de competencias, habilidades y destrezas, esto es, meros medidores de desempeño o del rendimiento.

Como señala Carbonell (2015), es evidente que las tecnologías digitales en la educación pueden colaborar complementando acciones de aprendizaje, son ideales para “la consulta de información, la resolución de ciertos problemas o al iniciar un proyecto, las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) ofrecen sistemas de búsqueda rápidas que, por supuesto, no hay que desaprovechar” (p. 170), pero su aporte debe ser muy intencionado y regulado, pues afirma el mismo autor, que “en sucesivas fases del aprendizaje donde se requiere activar facultades psicológicas de orden superior y más complejas se precisan espacios tranquilos y prolongados de intercambio, conversación, debate y reflexión, donde convendría desengancharse de las máquinas” (Carbonell, 2015, p. 170).

Las tecnologías digitales por sí mismas son un peligro que debe ser regulado para no hundirnos en la vacuidad, ambigüedad y posverdad³, para no reproducir sin más el capitalismo en su versión digital que, como sus versiones anteriores, acentúa la desigualdad social. Para su regulación, como se dijo, exige mucho compromiso de las autoridades educativas, la gestión educativa, el estudiantado, el profesorado y con él de la pedagogía, pues, según Carbonell, las NTIC a veces “conectan grandes ideas y refuerzan los colectivos, mientras en otros casos solo conectan banalidades y soledades” (2015, p. 170). El uso de las NTIC en la actualidad, bajo el modelo de escuela neoliberal vigente, se ha tornado un desastre para la paz social, su uso indiscriminado o mala utilización ha degenerado “en desinformación, incomunicación y desaprendizaje” (Carbonell, 2015, p. 265).

A modo de conclusión: más que un cierre, una apertura

Insistimos que el conocimiento “pedagógico” propiciado por las pantallas sigue siendo el mismo que el de la escuela presencial bancaria, solo que la virtualidad está más acorde con los ideales de esas personalidades neoliberales que se pretenden construir (Torres, 2017) desde el capitalismo digital, pues su “naturaleza” en favor del solipismo puede exacerbar la competencia, la rivalidad y el desempeño,

3 Un movimiento que reniega de los referentes teóricos, la lógica y toda racionalidad, abdica de todas las epistemologías en tanto corrientes para determinar la posibilidad del conocimiento humano con limitaciones y criterios metodológicos. Con ello se renuncia al estudio de la “verdad” del conocimiento y se apuesta más por los “argumentos” emotivos o sugestivos, importa convencer o persuadir más que demostrar o contrastar. Las creencias toman el lugar de la posible “objetividad” de los hechos “reales”.



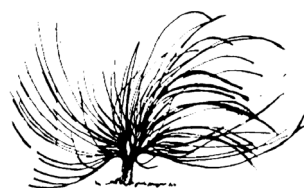
propio, como diría Han (2014), de una sociedad del rendimiento. En suma, la enseñanza en línea o virtualizada ha favorecido, en general, la (auto)explotación laboral, el exceso de trabajo de los docentes mediante teletrabajo, la segregación social mediante el valor económico de los accesos e imágenes que se consumen, la fragmentación colectiva y la cultura del consumismo, así como el distanciamiento social y no solo físico en tiempos pandémicos.

Si no se tiene claro esas funcionalidades originarias será muy difícil resignificar su uso para revertir tan nefastos efectos señalados, como la deshumanización misma y la destrucción de la naturaleza. Parafraseando al curriculista William Pinar (2014), no se deben desestimar el valor de las NTIC, pero no considerar sus peligros puede tener consecuencias fatales, en tanto diluyen la subjetividad, exacerbaban el presentismo, la inmediatez, el narcicismo y se convierten en una gramática del capitalismo.

Referencias

- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial.
- Daum, T. (2019). *El capitalismo somos nosotros: crítica a la economía digital*. Uruk Editores.
- Espinosa, E. (2017). Hacia una pedagogía de la diversidad: pensar diferente en la escuela. *Repique, 1*, 145-157. <https://1library.co/title/hacia-pedagogia-diversidad-pensar-diferente-escuela>
- Fromm, E. (1965). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI.
- García, M. y García, J. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea.
- Gómez, J. y Mora, M. (2011). Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas. *Revista Ensayos Pedagógicos, número especial*. <http://hdl.handle.net/11056/19783>
- Habermas, J. (1987). *Crítica de la razón comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus Humanidades.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Herrera, J. (2010). Manifiesto inflexivo: 10 ideas para construir una cultura radical de paz y derechos humanos. *Revista Praxis, 65-64*, 11-21. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4021>

- Hinkelammert, F. (2006). *El sujeto y la ley, El retorno del sujeto reprimido*. Caminos.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica* (tercera edición). Amorrortu Ediciones.
- Orlowski, J. (Director) (2020). *El Dilema de las Redes Sociales* [Documental]. Netflix.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículo*. Narcea.
- Rendeules, C. (2020). Byung-Chul Han: “El dataísmo es una forma pornográfica de conocimiento que anula el pensamiento”. *El País*. https://elpais.com/cultura/2020/05/15/babelia/1589532672_574169.html
- Rodríguez, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-36. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10168>
- Rose, H. y Rose, S. (2017). *¿Puede la Neurociencia cambiar nuestras mentes?* Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Vygotsky, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. Edición Revolucionaria.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.



Digital Educational Technologies: Market Ends or Means at the Service of Critical Learning?¹

Juan Rafael Gómez Torres²

Universidad Nacional

Costa Rica

juan.gomez.torres@una.ac.cr

Abstract

This essay intends to show that digital technologies have their own goals since their creation and that some possible consequences of their indiscriminate use in education are misinformation, solipsism, loss of privacy and labor rights, the instrumentalization of reason and life, generating benefits for a few companies and business people that promote them to accumulate riches concentrated in few hands. From this reality, we propose that their use be revised so that their application does not follow parameters issued by big companies, financial entities, or neoliberal governments, that they be used critically, ethically, and politically to benefit those that have fewer opportunities, nature itself, those that are unprivileged, and social justice to reach an ethical, aesthetic, and transformative learning.



Recibido: 9 de octubre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.1.eng>

- ¹ This is an English translation of an essay originally written in Spanish. The original version can be accessed at <http://doi.org/10.15359/rep.17-1.1>.
- ² Lecturer in the area of Teaching of Philosophy in the Department of Educology at Universidad Nacional, Costa Rica, researcher and extensionist in the Critical Literacy program of the same department and Doctor in Latin American Thought from Universidad Nacional. He has published six books as author and co-author, numerous articles in national and international scientific journals, has attended numerous scientific meetings, and has given and attended conferences, presentations, seminars, workshops both nationally and abroad. <https://orcid.org/0000-0001-5955-5869>

Keywords: critical and transformative learning, critical education, banking education, pedagogy, educational digital technologies, face-to-face teaching, virtual learning, artificial intelligence

Resumen

El presente ensayo pretende mostrar cómo las tecnologías digitales tienen fines propios desde su creación, así como algunas de sus posibles consecuencias en el uso indiscriminado en educación son la desinformación, el solipsismo, la pérdida de privacidad, de derechos laborales, la instrumentalización de la razón y con ello de la vida, generando beneficios para unas pocas compañías o empresarios que las promueven para la acumulación de riqueza concentrada en pocas manos. A partir de esa realidad, es que proponemos se revise su uso, no se sigan para su aplicación los parámetros de las grandes empresas, entes financieros ni gobiernos neoliberales, se replanteen sus fines, se les dé un uso crítico, ético y político en beneficio de los que menos oportunidades tienen y de la naturaleza, de los más desfavorecidos y de la justicia social para alcanzar un aprendizaje ético, estético y transformador.

Palabras clave: Aprendizaje crítico y transformador, educación crítica, educación bancaria, pedagogía, tecnologías digitales educativas, presencialidad, virtualidad e inteligencia artificial.

By Way of Introduction: An Opening of a Rebellious Topic

The SARS-CoV-2 (COVID-19) pandemic that has affected all of 2020 is an unprecedented event in the recent history of the planet and specifically of Western civilization (self-imposed as the only or valid one worldwide, despite the resistance of the East or other ways of being and living in the world). As an unprecedented fact, it not only has epidemiological effects, but it also brings to the surface forms of communication among people, by enhancing the role of informational media as a circumstantial palliative measure to keep the social system afloat.

This staying afloat, however, supposes that after the pandemic, we will find ourselves with a new dystopian social universe, in which Orwellian premonitions with his novel *1984* come true, in which a totalitarian



order is described where the big brother monitors and controls everyone through screens and other media, just as it occurs today where new information and communication technologies (NICTs) impact the most intimate and private of people, families and groups. This includes schools as social institutions since they are subjected to an almost completely different *modus operandi* than the one existing before 2019. SARS-CoV-2 (COVID-19) has modified the way in which we relate to others. And, specifically (which is of interest in this paper), it has changed the ancestral pedagogical relationship between teacher and student.

In the best of cases, we find ourselves with a new two-way mediatic pedagogy. On the one hand, it places artificial intelligence systems as mediators of the pedagogical bond, and, on the other hand, these technologies become purpose-driven means that surpass the pedagogical bond proper. As will be seen, this supposes a substantive resignification of the school, which undoubtedly suffers from extensive computerization and educational bureaucratism.

With this, the old modes of interrelation between the subjects of education disappear, to impose relationships between subject and machine over the subject/subject relationship, so that a substantive void of old-style mediations is created, thereby fracturing the human bond as an educational fact into new forms of self-regulated digital bonds. The educational system is literally becoming automated, and this will have grave consequences for the institution of school (Torres, 2017).

In this paper, we will problematize some of these implications in order to open the debate on the digitalization of education and some scenarios that arise in these moments of change. Our purpose is to problematize whether these technologies are tools at the service of educational subjects or if the subjects of education are subjected to the manipulations of artificial intelligence.

Education Before the SARS-CoV-2 (COVID-19) Pandemic: Psychologism Gave No Respite

Before the current pandemic, formal education in force in Costa Rica and in the region was and is openly neo-behavioral or psychological; that is, emphasis is placed on programmed learning through competencies, skills, and abilities, and justified as the “natural” way of learning and necessary mode to live well in society (Rose & Rose, 2017) through artifacts, such as neuroeducation and computer science/

digitality. Neo-behaviorism is a learning theory that rescues the idea of programming from classical behaviorism, but it differs from it insofar as it involves emotions although it does so from an anesthetic aestheticism. Epistemologically, it abandons logical positivism and adopts pragmatism with its share of idealism. Regional education is also of neoliberal nature³; that is, as stated by Torres (2017), in presential schooling, a school producer of neoliberal personalities was already installed, where performance was and is central; work is done from a mercantile conception of competencies, skills, and abilities. Such business school trains to beat the other; the other is a rival or competitor, a distant and foreign person who is seen as a threat and not as a partner. To educate there is to prepare for consumption without further ado, for biopolitics (Foucault) and psychopolitics (Han), to control from the outside and from the inside; externally, it consists of monitoring, disciplining, and internally, it resorts to internalizing or interiorizing submission or self-exploitation as Han (2014) calls it.

That neoliberal school had been working under the aegis of cognitive capitalism, which overvalues content, practices, and techniques established by experts from the world's financial centers. It leaves aside the role of politics, ethics, and aesthetics in pedagogy, and it turns to epistemology but strips it of its critical nuances. For Torres (2017), this depoliticized form of education is imposed through psychologism and produces specialized ignorance, intentional silences; that is, it causes a demobilization of educational subjects in the curriculum and promotes a centralized evaluation reduced to control, measurement, and segmentation of reality. This new economic curriculum rewards sciences that favor the production of digitized technologies and mechanistic

3 It refers to neoliberalism, which is an economic ideology typical of globalization as a socio-economic and cultural model. This market ideology began as an experiment in the dictatorship of Augusto Pinochet in Chile under the tutelage of Milton Friedman and his disciples of the Chicago School of Economics (Chicago Boys); worldwide, it began to be applied in Great Britain with Margaret Thatcher (the Iron Lady) and Ronald Reagan in the US and onsets in Latin America starting from the 90s of the last century. This doctrine subscribes to the Washington Consensus, a "consensus" between global financial entities such as the IMF, the World Bank and the United States Department of the Treasury to establish economic policies for restructuring the economy in the sense of privatization, containment of public spending, economic stabilization, liberalization of markets, free trade, free flow of investment, freedom for financial speculation, reduction of the state, monetarism, imposition of taxes on consumption, services and salaries but not on production or goods, capital mobility, labor flexibility, reduction of social and labor guarantees. Neoliberalism is also known as market fundamentalism. In education, it has come linked to neo-behaviorism that has created cognitive capitalism.



techniques or, at least, the engineering disciplines that contribute to their production.

Increasingly, in today's (economistic) school, the Other matters less; *it* only exists as a future consumer, producer, or generator of profits in the profit/benefit relationship. Of course, in that curriculum, there is no need for the Social Sciences, the Arts, Philosophy (at least in its negative sense of questioning), recreation, and non-commodified leisure. Those forms of knowledge, attitudes, and spaces distract or distort what is "truly" important in education, namely, performance. Performance presupposes, above all, processes of control and self-surveillance, hence the cognitive and neuroscientific (psychologist) emphasis of the new pedagogical approaches.

That school which follows market fundamentalism also prepares for social cooperation, but with a mercantile tone in which collaboration degenerates into surplus value dividends or profits; thus, community organization is redirected to the benefit of a few. Large companies through their contraption of social responsibility, which according to Žižek (2009), is only charity disguised as social justice, appear interested in promoting collaboration and social cooperation. According to the Spanish philosopher Herrera, "el orden hegemónico no solo se apropia de la plusvalía de la totalidad de las interacciones sociales, sino de la totalidad de la cooperación social" (2010, p. 12) [the hegemonic order not only appropriates the surplus value of all social interactions, but of all social cooperation]. This occurs since solidarity or community cooperation is not usually found in business, in large corporations or in wealth accumulators, in the words of Horkheimer (2003),

La sociedad burguesa no se basa en la cooperación consciente con miras a la existencia y la felicidad de sus miembros. Su principio vital es otro. Cada uno se empeña en trabajar para sí mismo, y está obligado a pensar en su propia conservación. No existe un plan que determine cómo ha de satisfacerse la necesidad general. (p. 205)

[Bourgeois society is not based on conscious cooperation for the existence and happiness of its members. Its vital principle is another. Each individual insists on working for himself, and is forced to think about his own conservation. There is no plan that determines how the general need is to be met.]

Seen in this way, the science committed to the well-being of these business groups is the one that, in general, produces technological innovations to perpetuate their power through the label of “well-being for all;” it is under this context that educational digital technologies or New Information and Communication Technologies (NICTs) are created. Hence, many of the functions of NICTs are to create controls, patterns of consumption and internalization of domination, internalization of submission and to ensure civil obedience. This process is what [Torres \(2017\)](#) calls *formation of neoliberal personalities* and [Daum \(2019\)](#) terms *digital capitalism*. With the construction of this digital capitalism, personalities are created who assume a place in the network, who become the raw material of capitalism, generating information for computer systems, so that with algorithms and artificial intelligence they establish new business models. With the construction of these personalities, it is achieved that the educational subject freely submits to the demands of the market; in this regard, [Hinkelammert \(2006\)](#) maintains that the human being “es libre en cuanto se somete a las leyes que él mismo -de forma democrática- ha aceptado (...) No obstante, el resultado es precisamente una ley absoluta, a la cual el ciudadano está absolutamente sometido” (p. 158) [is free as soon as he submits to the laws that he himself—in a democratic way— has accepted (...)] However, the result is precisely an absolute law, to which the citizen is absolutely subjected to].

Digital Technologies as Ends Rather than Means: Education to Transform and Not to Atomize or Automate

In a book written in 2009, *Pedagogía del Futuro: educación, sociedad y alternativas* [Pedagogy of the Future: education, society and alternatives] published in 2011 as a special number of the journal *Ensayos Pedagógicos* of the Department of Educology of the Center for Research and Teaching in Education of the Universidad Nacional (*Educología*, CIDE, UNA), we stated that technologies are neither bad nor good, that one technology or the other is due to the purposes for which it was created, the uses and their resignifications, and that there was an old dispute between technological determinists who are optimists and pessimists who see technology as the source of many evils for humanity in particular and for nature in general; we resolved on that occasion that we should not be naive with the origin, purchase, and use of NICTs in



education and that we should prefix a transforming critical thought to resignify NICTs (Gómez & Mora, 2011).

Today, we continue to believe that educational digital technologies are a product of scientific research that seeks to solve some human needs, but we emphasize that digitality and virtuality are not simple means since they are associated with patterns of consumption, preferences, and manipulation; they are tools that, in general, are supported by artificial intelligence systems, which can cause unexpected benefits or harm (*digital capitalism*, as Daum (2019) calls it. The adequate use of these tools is not easy at all because, in general, as pointed out, they have been created to produce profits, establish patterns of social and individual behavior, and have been devised as models to generate compulsive purchases; indeed, educational digital technologies that do not follow the latter purposes are marginal, such as the case of platforms of some public universities and others of an open access nature. This consumerist behavior has consequently increased individualism, solipsism, and the segregation of people; on the other hand, the concentration of the production of educational digital technologies in the hands of a few companies and countries contributes to increase the already abysmal social inequality and poverty. Therefore, their creators are not usually determined to create such means to educate us better, reduce poverty, attack inequality, or solve the problem of climate change.

For some, even before the SARS-CoV-2 (COVID-19) pandemic, digital technology came to stay in the educational field; State and private sector bureaucrats even dream of a kind of techno-utopian panacea that would solve educational problems in general or simply trust that it is a path that we cannot give up on. Its distress is a dystopia in which we have been subsumed and even enslaved by machines. In general, most of the followers and detractors of such artifacts do not carry out a critical analysis, reflection, or approach to the uses, interests, grievances, profits, or benefits as pertains to education (Gómez & Mora, 2011).

Some critics of these “tools,” neither optimistic nor deterministic, believe that the digital technologies known as New Information and Communication Technologies (NICTs) are *per se* a serious problem because of being created for the aforementioned purposes—to which it must be added that of war (i.e., the creation of the Internet during the Cold War era)—both hardware and software propose to confront/annihilate the enemy, in a war of applications, of fierce competition, of

global economic war, in which the Other is a rival to defeat and publicity has more value than the “truth.” The real danger, that model of production and politics that is behind these inventions, is that it forges a society of calculation. In other words, these “tools” could distort the goals of education, no matter how laudable they may be, turning these into a highly automated and utilitarian task; this is why for [Espinosa \(2017\)](#), “estamos ante un sistema educativo en el cual priman el resultado y la competencia, mas no la dimensión ética” (p. 148) [we are facing an educational system in which results and competence prevail, but not the ethical dimension].

“Tools” such as social networks, commercial platforms, apps, and others, which are the majority as already noted, have the possibility of changing reality, or at least, of manipulating it through artificial intelligence systems that are usually uncontrolled, instrumented, and mechanized through a set of algorithms programmed for this purpose. Such change is directed towards the control of people through information or data that they themselves provide; thus, what is true is virtual, generating reality through fiction. Data is everything, which is why for Byung-Chul “El dataísmo es una forma pornográfica de conocimiento que anula el pensamiento. No existe un pensamiento basado en los datos. Lo único que se basa en los datos es el cálculo. El pensamiento es erótico” ([Rendeules, 2020](#), para. 14) [Dataism is a pornographic form of knowledge that nullifies thought. There is no data-based thinking. The only thing that is based on the data is the calculation. Thought is erotic]. Dataism “ensures” manipulation; “users” are told what they should consume; desires or needs are created for them, and desire is sold to them as a necessity and the truth or as happiness; in this regard, Fromm assures, that “[el ser humano] moderno vive bajo la ilusión de saber lo que quiere, cuando, en realidad, desea únicamente lo que *se supone* (socialmente) ha de desear” (1965, p. 289) [the modern human being lives under the illusion that he knows what he wants, while he actually wants what he is *supposed* to (socially) want].

Without delving into epistemological problems about the truth, what is certain is that in general, all currents of thought, at least the Western ones, take for granted the importance of the truth and its requirement for good communication; in what they usually deviate is in the degree of validity and their methodology to escape from absolutes, but without being trapped in relativisms. In other words, NICTs, since



their creation, have been more interested in advertising, sales, control, dating, statistics, or the imposition of only one way of thinking than in the creation of tools that can collaborate with educational systems that seek a fairer, more equitable, and more solidary society. Therefore, if we want these technologies to be used for a humanistic education, they must be intentionally redirected through a path where the humane and nature appear as the ethical center of all such applications.

The “diversion” of the educational in instrumentalism has reached an extreme; in general the “new virtual reality” and, specifically, the digital social networks are the ones offering the most risk factors since they are more interested in the superfluous than in profoundness (such as problematizing conflict); they present us with a kind of paradox: without these digital technologies, many social groups ensure exclusion, and with them too, not participating can increase the chances of expulsion, but partaking neither ensures a real and deep inclusion given their origin and purposes. There are millions of people without of any possibilities of using these technologies, not to mention their absence in producing content; there are also millions who make use of them under terrible conditions, poor connectivity, little knowledge and make inadequate use of them for transforming their reality.

On the other hand, those who have more opportunities are generally devoted to the objectives of such “means;” they are absorbed by the aestheticism of the image, “neo-colonized” through such “means” or committed to an augmented world, virtual or ethereal, where everything is smoke, burst, immediacy, volatility, and nothing remains in the body, a world without history. This poured and empty vision of reality afforded by digital technologies leaves us truthless, without references or without theoretical frameworks; such said esoteric relativism goes hand in hand with a boundaryless capitalism, which, through economistic educational reforms, poses an excessive love for progress, ambiguity, neutrality, unbridled optimism, and pedagogical psychology, where, for example, highly destructive practices for the environment, such as planned obsolescence, are not seen as an evil but as an opportunity for renewal, progress, and invention because what matters is consumption for consumption’s sake, innovation without ethical criteria, advancement for advancement, and accumulation and concentration of wealth regardless of its consequences; in any case, there are no criteria established by regulatory powers such as the State or the communities to evaluate them, much less to avoid them.

That world of nothingness and everything, of digitalization, driven by the fluctuation of the market, by its own instability and economic centralism, demands or pushes towards changes in work, towards flexibility or the willingness of people to be recyclable laborers, without stability, depoliticized, stripped away of deep, ethical, aesthetic, and political knowledge to accompany the abilities, skills, and competences that are presented as educational purposes to create “digitized workers” or “teleworkers”. To achieve the above, in education, technologists are increasingly required before educologists; the technologist often acts as a robot; the pedagogy practitioner, on the contrary, does not usually follow manuals or automatisms; he or she tends to move away from the banalities of the market; he or she problematizes the why and what for of the knowledge he or she teaches; he or she seeks the balance between rigorous knowledge and affection, between tenderness and the arduous processes of learning construction; he or she promotes assessments more than measurements or statistics.

Another *sine-qua-non* aspect of NICTs that can be deduced from what has been said so far is their depoliticizing character; thus, in a documentary called “The Social Dilemma” by [Jeff Orlowski \(2020\)](#), the anti-human rights origin of these technologies, their anti-union aversion or spirit, and their commitment to the accumulation of wealth are revealed, despite their benefits of uniting people and helping teaching and learning. The documentary assures that digital technologies have the germ of communicative destruction through fake news, manipulative advertising, information theft, psychological manipulation, electoral manipulation, addiction, insults, polarization, hacking, surveillance capitalism, control, rivalry, and pointless competition. According to this proposal available on Netflix (a platform also crossed by control, surveillance, competition, and profit through artificial intelligence spy “engines”), we are moving from the information age to that of misinformation, where ethics and politics are not well received, as Tristan Harris denounces, “the critical voice of Silicon Valley” ([Orlowski, 2020](#)).

For Tim Kendall, another interviewee in the aforementioned documentary, the origin of evil in technology is undoubtedly the limitless accumulation of wealth. Jaron Lanier affirms that digital technologies were made to generate wealth, and for this, they are willing to do anything, even reduce us to mere merchandise; for this reason, Tristan Harris affirms in the documentary that “if you do not pay for the product, then



you are the product” (Orlowski, 2020). According to those interviewed, all linked in the past to large Silicon Valley companies, our activity on the Internet is ultra-controlled, monitored, and manipulated in such a way that artificial intelligence has the function of predicting our tastes through the information we provide with each click we submit, feeding these artificial systems through algorithms that try to manipulate people to buy, consume, and compete with each other.

This creates or “naturalizes” a world where the “truth” is established by those predictions, publicity is overwhelming, and ethics and politics are only distorting factors of innovation. In that world, there is only room for aesthetics, or, better still, for aestheticization centered around imagery; here, representation is everything; it is an aestheticism that plays with people’s emotions. For Han (2014), here the “bello se agota en el ‘me gusta’ . La estetización demuestra ser una ‘anesthetización’” (p. 10) [beautiful is exhausted in the ‘I like’ . Aestheticization proves to be an ‘anesthetization’].

According to Tristan Harris, tools cannot manipulate us, but social networks can,

si algo es una herramienta se queda ahí esperando pacientemente, si algo no es una herramienta te pide que actúes, te seduce, te manipula, quiere algo de ti, pasamos de un ambiente de tecnología basado en herramientas a uno de tecnología basado en la adicción y manipulación. Las redes sociales no son una herramienta que espera ser usada, tiene sus propios objetivos y escuchen esto: usa nuestra psicología en nuestra contra. (Orlowski, 2020)

[if something is a tool, it stays there waiting patiently, if something is not a tool, it asks you to act, it seduces you, it manipulates you, it wants something from you, we went from a tool-based technology environment to an addiction and manipulation based technological environment. Social media are not a tool waiting to be used, it has its own goals and get this: it uses our psychology against us.]

These aestheticized or depoliticized virtual practices are ambiguous; they affect reality or the people themselves; they create normalization languages with symbolic vocabulary associated with the Internet, social networks and NICTs, such as, for example, the

dysmorphic disorder of Snapchat, avatar, digital migrant/native, Internet of things, smart devices, at sign, bot, blogger, channel, virtuality, online, synchronous, asynchronous, remote, virtual and augmented reality, emoticon, link, tag, wall, like, premium, fans, gif, big data, bitcoins, hashtag, smartphone, drones, and countless other terms that lead to imposing virtuality as the “new reality” so that there are those who, increasingly, do not distinguish between one and the other.

The computerized through the mediation of devices works by reflection; we are reducing reality to imagery that then translates reality into new words, such as those mentioned above; thus, simple things, such as gestures, gazes, movement, among others, are usually abandoned or replaced by the use of emoticons or other preconstituted forms of emotionality that reduce communication and the socialization of education and transform school into new entrapments, which are now digital, psychological, and even more radical insofar as they are solipsistic.

As was mentioned at the beginning of this essay, the return to presential education as we knew it is unlikely because there is a “generalized” clamor from some hegemonic groups in education and the market that will implore for greater continued use of digital technologies, which can lead to a hybrid or semi-presential delivery of education or a presential education with greater prominence in the use of digital technologies.

Such possible combination can be positive if educational digital platforms are resignified, if they are used to complement the interactivity and socialization of presentiality, enhancing instead of annulling them, providing space for problematization, encounter, playfulness, bodily interaction, for the meaning of facial gestures in particular and body gestures in general, a space for accommodating the synergies possible among various forms of presentiality. We say this because with the format of these aestheticized digital technologies, such as NICTs, there is a risk of further affecting effective and affective communication between human beings, as well as de-eroticizing pedagogy and disembodiment education, problems that were already grave in the presential banking school model.

As has been stated in this writing, the foregoing does not mean that presential school before the pandemic stimulated pedagogical eros and teachers in general “enamored” their students, “bewitching” them with “thirst” to know more and more every day. Pedagogical eros was barely making its way into education, given that before the 20th



century, in general, a non-authoritarian education was inconceivable, without excessive discipline, obligations, and without mechanicisms; it was until the middle of that century with Freire that the need to enrich pedagogy with an aesthetic dimension was introduced, along with ethics and politics, and not only with an epistemological dimension, as it used to be believed and take place during the so-called *banking model* of pedagogy (Freire, 2005).

On the other hand, we are not saying that digital technology should not be implemented in formal and informal education; for the school to be as a space for cultural encounter, socialization, and human “formation;” technology has been common or not foreign, for example, the use of books, blackboards, desks, pencils, classrooms, cardboard, flip charts, among other devices and more recently computers, projectors, tablets, cell phones, electronic whiteboards, applications, among many others. What we are saying is that its use must be the product of pedagogical, critical, and transformative reflection in favor of diversity, justice, and social equality.

In any case, it should be taken into account that education could come into a head-on collision with digital technologies when they divert it from its goal of problematizing reality, of the integral “formation” of the human being and of the transformation of society; the relationship between the two is not entirely felicitous as their goals in general are very different; in this regard, García and García (2012) point out,

Educación no es una actividad que pueda incluirse entre las tareas productivas, sino que se constituye una praxis particular, muy cercana a la creación artística y, como tal, está orientada por unos principios intrínsecos a la acción misma que son los que permiten distinguir las buenas prácticas educativas de las que no lo son. (p. 45)

[Educating is not an activity that can be included among productive tasks, but it constitutes a particular praxis, very close to artistic creation and, as such, is guided by principles intrinsic to the action itself, which are what allow us to distinguish good educational practices from those that are not.]

Therefore, if digital technology is adopted more intensely in schools, it must be through rigorous problematization processes,

without accessing them in a mechanical manner, enabling universal access, good connectivity, training for their proper use, assuring correct pedagogical use (from teaching, educational management, curriculum, planning, evaluation, among other areas), in short, as a means to transform reality and not to atomize society nor robotize the human being who increasingly distances him or herself from his or her vital/relational space with nature.

Education from a Screen to Critical Education: From Solipsism to the Encounter with the Others

With the exception of open-source services, large educational technology corporations are among the winners of the pandemic, along with those that sell and distribute food, parcel delivery services, online retailers, as well as pharmaceutical and health companies in general, among others. This fact must not be lost sight of, given that the intention to intensify its use in education in an overflowing, uncritical way and without ethical commitments to people and the environment, is no coincidence, as we have already insisted. The obsession to educate through the screen must be reviewed.

Learning by use of screens is crossing us; its effects are not usually studied or it is taken for granted that learning through screens does not affect us. For this reason, the question is not whether it is possible to learn from a screen, but rather, the questions of: What is learned? Who learns? Why do we learn what is learned? How do we learn it? Why do we learn in this way and not in another? In short, learning is a common process that crosses us from any scenario, just as in the presential mode, learning through the screen is also present; one can even learn despite the regulated spaces, despite school. School is a place to learn, but unlike other spaces, school learning must be specialized, leveling, and create opportunities. Thus, the question of learning through screens could be more about its purposes, about its intentions or what is intended to be taught and how such process is carried out and, of course, who is education for and who owns the education?

Despite these common questions, it should also be considered that numerical inclusion in formal and informal education is insufficient; to be included, of course, is important and necessary, but it is insufficient if it does not address, in turn, school (co)inhabitation; that is, it is not enough to be inside with or without the screen and receive



content and be measured through performance (statistics or reports), as it is urgent to receive an erotic, ethical, deep, loving, problematizing, and critical education that makes us feel well and critically transform reality and help us coexist well with others and with nature. These pedagogical dimensions, as noted, are usually easier to achieve through critical presential pedagogy and with the support of the resignification of educational technology.

In any case, teachers are essential to reverse the dangers of a dehumanizing, mechanized, and utilitarian education, whether in the physical or virtual classroom. The teacher should be clear about his or her fundamental role in full resistance so that self-regulating machines and systems are means and not ends that promote the exclusion and expulsion of others and to prevent formal education from becoming “teaching barn” spaces, banal and automated training spaces that seek, above all, to respond to the purposes of large corporations in particular or to the market in general.

Machines will not be able to replace the seductive, loving, socializing, aesthetic, emotional, and critical/reflective teachers, who collaborate in the comprehensive “training” of the human being in full harmony with nature, who develop critical tools to understand and transform reality, those who help develop tools that promote the necessary research and reflection to search for profound and verified information in complex spaces, such as the Internet, in short, those who foster a transformative critical education.

The foregoing leads us to ask ourselves, what do we understand by a transformative critical education? [Horkheimer \(2003\)](#) points out:

lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real. (pp. 287-288)

[what we understand by criticism is the intellectual effort, and definitely practical, for not accepting without reflection and by

simple habit the dominant ideas, ways of acting and dominating social relationships; the effort to harmonize, among themselves and the ideas and goals of the time, the isolated sectors of social life; by deducing them genetically; by separating one from the other the phenomenon and the essence; for investigating the foundations of things, in a word: for knowing them in an effectively real way.]

In this manner, following this author of the Frankfurt School, education of critical character implies negativity, where philosophy contributes to pedagogy a reflexive sense; it consists of not taking anything for granted, of suspecting of what is established or normalized and in opening the field to multiple possibilities and not drowning in the single thought; in words of the aforementioned author,

la verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido. [...]. La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta. ([Horkheimer, 2003](#), p. 283)

[the true social function of philosophy lies in the criticism of the established. [...]. The main goal of criticism is to prevent men from abandoning themselves to those ideas and forms of behavior that society dictates to them in its current organization.]

In this sense, Walter Benjamin, another thinker of that school, maintains that the negative character of philosophy must be destructive, that is, questioning, problematizing or uncomfortable; for this reason, he affirms that the “carácter destructivo sólo conoce una consigna: hacer sitio; sólo una actividad: despejar” ([Benjamin, 1989](#), p. 159) [destructive character knows only one watchword: make room; only one activity: clearing away].

In pedagogy, we must nourish ourselves with this critical spirit since learning and teaching imply reflection for action or praxis committed to the well-being of people; pedagogical praxis should not be the result of the imposition of expert guidelines in finance, or markets, nor of “digitalist” technocrats. It is up to the critical teacher to dismantle



the effects of instrumental reason in education, the imposition of single thought because as [Habermas \(1987\)](#) puts it; it is time to unmask instrumental reason, that which, in the name of effectiveness and efficiency, disguises the interests of the dominating classes with the intention of defending their own vision of the world. Stated differently, educational criticism must be a constant process of suspicion that invites us to review the goals of education to transform society; for example, we can certainly learn through the screens enabled by digital technologies, but it is urgent to know what and how we learn, why we learn that and not something else, why we learn in one way and not another, why we use those means, methods, and instruments, among many other questions.

Reiterating, the possibilities must be open and multiple and not be reduced to the current modes of production of the school that simply cause exclusion. In addition, the critical and transformative implies ethical commitment on the part of the teaching staff in the pedagogical use of “tools,” especially digital ones, to prevent them from becoming an extension of banking education or a source of greater expulsion.

With that ethical commitment to school inclusion, respect for diversity, and the generation of social equality, teachers and administrators of education must prevent these tools from being spies, invaders of privacy, generators of patterns of consumerism, producers of labor overexploitation by lengthening and prolonging work and study hours to extended schedules and intrusion to all corners of homes, to avoid job instability practices in the name of flexibility, plasticity and other gadgets of psychologism (“neuroscience”). Those new rituals of exploitation are accompanied by an overexposure to screens; that generates family distancing despite the closeness, where the bodies rub against each other but are distracted listening to and looking at electronic devices and are disconnected from each other; it also stimulates the overexploitation of people responsible for household chores, especially in the case of Latin American countries where women have been disproportionately assigned these tasks, which should be common or collective.

Summarizing, you can learn through and with the screen, but education by means of the screen alone or where the screen is turned into an end can cause risks, such as the flattening of pedagogy since the image alone can even make us lose peritextual marks that in presentiality could help differentiate documents, bodies, and iconography. This usually occurs because the screen homogenizes, equalizes without the

presence of the other, without the differences of the case. In this way, the screen requires a greater pedagogical commitment on the part of teachers to achieve equality, equity, and diversity. Learning from the screen regularly does not promote the socialization that, according to specialists in the field of learning and pedagogy, is essential for transformative learning (Vygotsky, 1968; Freire 2005; Rodríguez, 2011) since without a doubt, we learn together; we learn by interacting or sharing; here, corporality is essential for learning, whereas the screen contains a tendency to disembodiment, esotericism, and individualism.

It is not about rejecting digitality for teaching and learning; we believe that, despite what has been pointed out, it can and should be a complement; for this, it should be used as a tool and not as machine learning or a purpose. This is not easy, as indicated; its use must be resignified, and it must be put at the service of teaching knowledge, of a pedagogy committed to well-being; this is urgent in a society unmasked by COVID-19 to be deeply mired in egocentrism, economic materialism, and social inequality.

Knowledge Through Screens: Disinformation More than Learning

In this way, knowledge through screens comes to radicalize education fostered by cognitive capitalism, not because digitality as a means represents capitalism although we have insisted that its origin and purposes are above all profit, but because governments continue to be neoliberal, the Ministries of Education replicate the mandates of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the International Monetary Fund (IMF), the Inter-American Development Bank (IDB), the World Bank (WB), among other financial organizations, who, through their experts, delimit the educational route in favor of large capitals and because teachers are reduced from their pedagogical functions to facilitators of competencies, abilities, and skills, that is, mere performance assessors.

As Carbonell (2015) points out, it is evident that digital technologies in education can collaborate by complementing learning actions; they are ideal for “la consulta de información, la resolución de ciertos problemas o al iniciar un proyecto, las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) ofrecen sistemas de búsqueda rápidas que, por supuesto, no hay que desaprovechar” (p. 170) [consulting information, solving certain problems or when initiating a project, ICTs (information



and communication technologies) offer rapid search systems that, of course, should not be refused]; however, their contribution must be very intentional and regulated; the same author affirms that “en sucesivas fases del aprendizaje donde se requiere activar facultades psicológicas de orden superior y más complejas se precisan espacios tranquilos y prolongados de intercambio, conversación, debate y reflexión, donde convendría desengancharse de las máquinas” (Carbonell, 2015, p. 170) [in successive phases of learning where it is required to activate psychological faculties of a higher and more complex order, calm and prolonged spaces of exchange, conversation, debate and reflection are needed, where it would be convenient to disengage from machines].

Digital technologies by themselves are a danger that must be regulated so as not to sink into emptiness, ambiguity, and post-truth⁴, so as not to simply reproduce capitalism in its digital version which, like its previous versions, accentuates social inequality. For its regulation, as was said, it requires a lot of commitment from educational authorities, educational management, students, teachers, and their pedagogy because, according to Carbonell, NICTs sometimes “conectan grandes ideas y refuerzan los colectivos, mientras en otros casos solo conectan banalidades y soledades” (2015, p. 170) [connect great ideas and reinforce collectives, while in other cases they only connect banalities and solitudes]. The use of NICTs today, under the current neoliberal school model, has become a disaster for social peace, its indiscriminate use or misuse has degenerated “en desinformación, incomunicación y desaprendizaje” (Carbonell, 2015, p. 265) [into disinformation, lack of communication and mislearning].

By Way of Conclusion: More than a Closure, an Opening

We insist that the “pedagogical” knowledge fostered by screens remains the same as that found in the presential banking model of education, only that virtuality is more in line with the ideals of those neoliberal personalities that are intended to be built (Torres, 2017) from digital capitalism, since its “nature” in favor of solipsism can exacerbate

4 A movement that denies theoretical references, logic, and all rationality: It abdicates all epistemologies as regards to currents of thought to determine the possibility of human knowledge with limitations and methodological criteria. With this, the study of the “truth” of knowledge is renounced, and more is committed to emotional or suggestive “arguments;” it is important to convince or persuade more than to demonstrate or contrast. Beliefs replace the possible “objectivity” of “real” facts.

competition, rivalry, and one's own performance as Han (2014) would say of a performance society. In short, online or virtualized teaching has responded, in general, to favor labor (self-)exploitation, excessive workload of teachers through excessive teleworking, social segregation through the economic value of the accesses and images that are consumed, the collective fragmentation and the culture of consumerism, as well as social (not only physical) distancing in pandemic times.

If these original functionalities are not clear, it will be very difficult to resignify their use to reverse the disastrous effects pointed out, such as dehumanization itself and the destruction of nature. Paraphrasing the curriculumist William Pinar (2014), the value of NICTs should not be underestimated, but not considering their dangers can have fatal consequences as they dilute subjectivity, exacerbate presenteeism, immediacy, narcissism and become the grammar of capitalism.

References

- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I* [Interrupted Discourses I]. Taurus.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa* [Pedagogies of the 21st century. Alternatives for educational innovation]. Octaedro Editorial.
- Daum, T. (2019). *El capitalismo somos nosotros: crítica a la economía digital* [We are capitalism: Criticism to global economy]. Uruk Editores.
- Espinosa, E. (2017). Hacia una pedagogía de la diversidad: pensar diferente en la escuela [Towards a pedagogy of diversity: Thinking differently at school]. *Repique, 1*, 145-157. <https://1library.co/title/hacia-pedagogia-diversidad-pensar-diferente-escuela>
- Fromm, E. (1965). *El miedo a la libertad* [Fear of freedom]. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (segunda edición) [Pedagogy of the Oppressed (2nd Ed.)]. Siglo XXI.
- García, M., & García, J. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre* [Philosophy of education: Matters of today and always]. Narcea.
- Gómez, J., & Mora, M. (2011). Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas [Pedagogy of the future: Education, society, and alternatives]. *Revista Ensayos Pedagógicos, número especial*. <http://hdl.handle.net/11056/19783>



- Habermas, J. (1987). *Crítica de la razón comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista* [Criticism to communicative reason II: Criticism to functionalist reason]. Taurus Humanidades.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica* [Psychopolitics]. Herder.
- Herrera, J. (2010). Manifiesto inflexivo: 10 ideas para construir una cultura radical de paz y derechos humanos [Inflexive manifest: 10 ideas to build a radical culture of peace and human rights]. *Revista Praxis*, 65-64, 11-21. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4021>
- Hinkelammert, F. (2006). *El sujeto y la ley, El retorno del sujeto reprimido* [The subject and the law: The return of the repressed subject]. Caminos.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica* (tercera edición) [Critical theory (3rd Ed.)]. Amorrortu Ediciones.
- Orlowski, J. (Director) (2020). *El Dilema de las Redes Sociales* [Documental] [The dilemma of social networks] [Documentary]. Netflix.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículo* [Theory of curriculum]. Narcea.
- Rendeules, C. (2020). Byung-Chul Han: “El dataísmo es una forma pornográfica de conocimiento que anula el pensamiento” [Byung-Chul Han: “Dataism is a pornographic form of knowledge that nullifies thinking”]. *El País*. https://elpais.com/cultura/2020/05/15/babelia/1589532672_574169.html
- Rodríguez, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque históricocultural [Learning, development, and assessment in school contexts: theoretical and practical considerations from the historical-cultural approach]. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-36. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10168>
- Rose, H., & Rose, S. (2017). *¿Puede la Neurociencia cambiar nuestras mentes?* [Can neuroscience change our minds?] Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* [Educational policies and the construction of neoliberal and neocolonialist personalities]. Morata.
- Vygotsky, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje* [Thought and language]. Edición Revolucionaria.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales* [About violence. Six marginal reflections]. Paidós.



Hacia un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho: algunas apreciaciones desde una perspectiva crítica

*José Daniel Baltodano Mayorga*¹

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr

Resumen

Según diversas críticas a la pedagogía tradicional y su impacto en la formación de profesionales en Derecho, han surgido recomendaciones como adoptar enfoques pedagógicos alternativos, implementar cambios en los planes de estudio, nuevas estrategias didácticas y de evaluación, entre otras. No obstante, se estima oportuno analizar si acciones de esta naturaleza, por sí mismas, son suficientes para trascender el modelo pedagógico tradicional. En este ensayo, se pretende discurrir sobre las posibilidades de un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho, al considerar otros factores como el ejercicio de la autoridad pedagógica y la capacidad del docente para reflexionar sobre su propia praxis. Por tanto, se sugiere que remozar sustancialmente el modelo pedagógico conlleva un abordaje integral desde sus diferentes dimensiones, especialmente la epistemológica y política, antes de ocuparse de aquellos aspectos formales o metodológicos.



Recibido: 8 de octubre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.2>

¹ Abogado, docente e investigador, Licenciado en Derecho por la Universidad de Costa Rica, Magíster en Educación por la Universidad Nacional, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-6323-7131>

Palabras clave: Pedagogía, investigación sobre el currículo, pensamiento crítico, enseñanza jurídica.

Abstract

Due to multiple critiques of traditional pedagogy and its impact on the education of legal professionals, some recommendations have been made which include adopting alternative pedagogical approaches, implementing curriculum changes, and introducing new didactic and evaluation strategies, among others. Nevertheless, it is appropriate to analyze whether these suggested changes are sufficient to overcome the traditional pedagogical model. This essay intends to examine the possibilities of a new pedagogical model for Law teaching and learning, taking into consideration elements such as exercising pedagogical authority and instructors' capacity to reflect on their own praxis. Therefore, it is suggested that renovating the pedagogical model entails an integral approach that includes different dimensions, especially the epistemological and political ones before tackling formal or methodological aspects.

Keywords: Pedagogy, curriculum research, critical thinking, legal education

Introducción

Las críticas a la enseñanza y al aprendizaje tradicional del Derecho han ocupado un lugar cada vez más notorio en la palestra académica jurídica, al ser este un espacio que normalmente concentra reflexiones iusfilosóficas, dogmático-conceptuales o técnicas. En estas reflexiones, predomina lo que podría interpretarse como una necesidad de revisar aspectos propios del modelo pedagógico tradicional ante su acotada eficacia frente a las necesidades, retos y desafíos de la actualidad.

Examinar la pertinencia de los procesos educativos y fomentar una visión crítica y compleja del fenómeno jurídico son factores clave para responder acertadamente a las demandas de una sociedad que requiere de profesionales en leyes con una basta formación y sensibles ante las problemáticas contextuales.

Por esta razón, se debe entablar un diálogo entre lo jurídico y lo pedagógico, que permita encontrar rutas alternativas a las ya bien “pavimentadas” por la tradición, para ello se analizará el problema desde



un posicionamiento crítico. En la idea esencial de Habermas (1971, según se cita en [Arce, 2007](#)) y su teoría crítica, “no es posible separar el proceso cognoscitivo y los contextos de vida, debiéndose entender que existen unos intereses rectores, propios de la misma razón, que actúan como principios constitutivos de la objetividad de las ciencias” (p. 214).

Es decir, en aras de mantener la congruencia con la necesidad de fomentar una perspectiva crítica del fenómeno jurídico, no pueden abordarse los problemas pedagógicos desde una racionalidad técnica, sino más bien emancipatoria. En ese sentido, se considera valiosa la pedagogía crítica, la cual “se puede definir como una teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica (concientización) para (re)significar sus vidas” ([Gómez y Gómez, 2011](#), p. 186).

La relevancia de un modelo pedagógico debe entenderse ligada al papel que este juega dentro del currículo, dado que las ideologías y enfoques de la enseñanza, se constituyen en agentes estructurantes ([Gimeno, 2010](#)). Un modelo pedagógico funge como guía para el diseño, planificación u organización del currículum, y a su vez, sirve como una base teórica para comprender y orientar las prácticas educativas, por lo que reflexionar sobre estos aspectos desde una postura crítica, permite tener mayor claridad sobre lo que se hace, por qué y para qué se hace.

El concepto de currículo, según [Díaz \(2003\)](#), se encuentra sometido a una tensión: entenderlo desde una perspectiva general, eficientista o como algo particular. Es decir, existen al menos, dos grandes vertientes en el currículo: quienes lo conciben como aquello que planifica (planes de estudios, programas de cursos, entre otros) o lo que se materializa con los actos educativos.

Entonces, al considerar que “el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado” ([Gimeno, 2010](#), p. 33), se pretende colocar la mirada hacia la praxis y discurrir críticamente sobre las posibilidades de un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho. Es decir, desde una visión crítica y desmitificadora se busca reflexionar acerca de lo que supone trascender sustancialmente el modelo pedagógico tradicional en el campo de lo jurídico.

Planteamiento del problema

Una meta lectura sobre algunas críticas a la enseñanza y aprendizaje del Derecho en Costa Rica, permite colegir que existen ciertos desacuerdos

con el modelo pedagógico tradicional y algunas prácticas que le son propias. Por ejemplo, [Solís \(2014\)](#) señala que la formación jurídica en nuestro país “se ha caracterizado por centrarse en los contenidos, en la transmisión de los saberes considerados fundamentales para el ejercicio de la abogacía, según una larga y asentada tradición” (p. 17).

La pertinencia de la pedagogía tradicional en el Derecho ha sido cuestionada con base en varios motivos, el más común, por considerarse menos eficaz para formar profesionales idóneos para satisfacer la demanda laboral, en un contexto donde hay grandes brechas de calidad en la oferta educativa ([Marengo y Vásquez, 2018](#)). Por otra parte, se ha objetado por razones epistemológicas, como señala [Solórzano \(2013\)](#): “el diseño intelectual (gnoseológico, epistemológico y metodológico) del derecho se ve reflejado-reforzado-replicado-desplegado en los procesos de aprendizaje en las facultades y escuelas de derecho” (p. 445).

Es decir, desde las corrientes críticas del pensamiento jurídico, se ha considerado que la enseñanza tradicional reproduce y perpetúa una visión acrítica del Derecho. Así, se desprenden tres premisas fundamentales para delinear el problema:

- Existe una hegemonía de los modelos pedagógicos llamados tradicionales en el campo de la enseñanza y aprendizaje del Derecho.
- Desde las corrientes críticas del Derecho, se ha reconocido que existe una relación estrecha entre lo pedagógico y el pensamiento jurídico, porque es en el proceso de enseñanza y aprendizaje que el estudiante se forma una concepción epistemológica de este.
- Los modelos tradicionales en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho han propiciado la reproducción de un paradigma epistemológico, que como señala [Solórzano \(2013\)](#), es mecanicista, fetichizante, patriarcal, colonial, entre otros.

Según lo anterior, es necesario cuestionarse ¿cómo trascender el modelo pedagógico tradicional para propiciar una visión crítica del fenómeno jurídico y una sólida formación profesional?

El problema engloba una pluralidad de elementos propios del currículo, por lo que, dada su amplitud, se pretende revisar los alcances del modelo pedagógico tradicional en el Derecho, y, por tanto, se reflexionará en torno a las siguientes preguntas generadoras:



- ¿Qué implica dejar atrás (verdaderamente) el modelo pedagógico tradicional?
- ¿Qué plantea la crítica jurídica sobre el conocimiento jurídico y sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué aspectos son cruciales para trascender el modelo pedagógico tradicional y cuáles limitaciones podrían existir?

A fin de establecer cómo se comprenderá el término *modelo pedagógico* en este ensayo, es importante acotar que este se ha entendido, al menos en dos formas: a) En un sentido más amplio y paradigmático, según [De Zubiría \(1994\)](#), es una forma de relacionar los diferentes elementos del currículo de acuerdo con las diferentes teorías del aprendizaje, por lo que se constituye en una base para el diseño curricular; y por otra parte, b) [Marín \(2011\)](#) conceptualiza, de forma más concreta y circunscrita al ámbito de una institución, como una construcción socializada que:

Debe orientarse a proveer a los docentes experiencias para la adquisición de los conocimientos y destrezas que les permitan llevar a cabo la tarea docente de forma eficaz, desde el análisis de las propias características personales, disciplinares, y cómo estas pueden repercutir, en el proceso de formación que desarrollan; así como a la adquisición de estrategias reflexivas que le permitan tomar decisiones, encaminadas a un continuo perfeccionamiento pedagógico. (p. 48)

Es decir, se puede entender el concepto de *modelo pedagógico* en términos generales (tradicional, conductista, cognitivista, constructivista, basado en competencias, entre otros) y, por otra parte, el modelo propio que adopta una institución a partir de un proceso de investigación y discusión colectiva. En el presente ensayo, se reflexionará sobre los alcances del modelo tradicional, en términos generales, lo que podría ser un insumo para una discusión hacia un nuevo modelo en una institución.

Ahora bien, desde la visión crítica de lo pedagógico, del currículum (e incluso, hasta de lo jurídico), es necesario escindir lo ideal de lo real, para no incurrir en *magia verbal*. En otras palabras, hay que tener claro que lo formal y metodológico presentan limitaciones: se puede escoger muy bien un modelo pedagógico y adaptarlo a las necesidades, diseñar un plan de estudios novedoso y plantear estrategias didácticas

innovadoras. Pero, como señala Grundy (1998), todo ese esfuerzo puede resultar infructuoso si las personas docentes no logran ser persuadidas de implementarlo en la clase. Por esto, el que análisis que se realizará tiene como objetivo tratar el problema y desmitificarlo.

Dejar atrás el modelo pedagógico tradicional

El propósito que intitula esta sección es el comienzo del itinerario de muchas agendas hacia mejoras o cambios en la enseñanza y aprendizaje del Derecho. Sin embargo, para los propósitos críticos que motivan este ensayo, es conveniente preguntarse, ¿qué es el modelo pedagógico tradicional?, ¿qué implica trascender verdaderamente el modelo pedagógico tradicional?

En cuanto al primer cuestionamiento, según Ortiz (2013), el modelo pedagógico tradicional data del siglo XIX, tiene como finalidad la conservación del orden (social, epistemológico, económico) y por ello, en la relación de los actores del proceso educativo, el rol del estudiante es pasivo, mientras que la persona docente “asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria” (p. 114).

Por otra parte, De Zubiría (1994), señala que “el aprendizaje es un acto de autoridad” (p. 51). Asimismo, en este modelo, más allá de reproducirse una relación asimétrica de poder por sí misma, se produce también un condicionamiento epistemológico, dado que se plantean los contenidos como “verdades acabadas” (Ortiz, 2013, p. 115).

En la tabla 1 se resumen algunas características del modelo tradicional según Ortiz (2013):



Tabla 1

Características de modelo pedagógico

Relación docente-estudiante	Vertical, el estudiante es un actor pasivo, mientras que el docente es un transmisor de conocimientos.
Relación con el contenido y el conocimiento	El contenido se toma como verdad absoluta, se plantea en forma racionalista.
Metodología	Se basa en la exposición del contenido.

Nota: Elaboración propia a partir de [Ortiz \(2013\)](#).

Según lo anterior, si se observa desde la dimensión política de la pedagogía, en el modelo tradicional se adopta una posición autoritaria que influye desde cómo se asume el conocimiento, hasta cómo se relacionan los actores en el proceso y se “verifican” los aprendizajes. Entonces, trascender verdaderamente este modelo implica revisar más allá de lo superficial, con una actitud crítica, las prácticas que lo caracterizan.

Se pueden encontrar para el campo jurídico, distintas críticas y propuestas de cambio frente a prácticas de corte tradicional, especialmente sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación e incluso estructuración del currículo. Estos aspectos son relevantes y es necesario pensar en ellos, sin embargo, hacer cambios de esta índole, no supone en sí un verdadero avance frente a la tradición pedagógica.

Si no se abordan aspectos como la necesidad de problematizar el contenido, de presentar el conocimiento jurídico como un saber permeado por diversos intereses, cambiante, imperfecto, no como una verdad que simplemente debe ser aprendida y después así evaluada, lamentablemente se estará haciendo lo mismo, pero de forma distinta.

Dicho de otro modo, desde una posición crítica se considera que reformar un plan de estudios, proponer métodos activos de enseñanza y aprendizaje y, tal vez, hasta cambiar la evaluación; por sí mismo, no representa un avance profundo respecto del modelo pedagógico tradicional, si no se atienden otros aspectos más profundos y enquistados en dicha tradición como lo son la actitud dogmática frente al conocimiento y el ejercicio del poder. Es entonces indispensable superar el

condicionamiento epistemológico que reposa bajo la autoridad y, por tanto, revisar la misma autoridad pedagógica.

La crítica jurídica y la enseñanza del Derecho

Anteriormente se ha desarrollado, a grandes rasgos, qué es el modelo tradicional y una noción general sobre lo que significa trascenderlo. Ahora, es necesario, para entablar un diálogo entre Pedagogía y Derecho, reseñar algunos planteamientos básicos de las corrientes críticas en el Derecho y, sobre todo, qué le objetan a la tradición pedagógica imperante, en relación con su posición sobre el conocimiento jurídico.

Principios de la crítica jurídica: es importante señalar que no hay una sola corriente crítica en el Derecho. Por ejemplo, podría hacerse la distinción entre las que tienen sus raíces en la Escuela de Frankfurt y las que se han gestado en el pensamiento filosófico latinoamericano, por mencionar algunas.

Dentro de las corrientes críticas más conocidas en el ámbito costarricense, se encuentran las que se enmarcan en el realismo jurídico. Estas conciben epistemológicamente al Derecho desde un marcado sesgo empirista, separando “lo normado de lo practicado”, como señala Nieto (2007).

Las posiciones realistas según Pekelis (1951, según se cita en Haba, 2008), tienen en común que:

Sostienen que existe una diferencia entre la norma como aparece escrita y su aplicación, rechazando los objetivismos radicales. Es decir, no admiten que las expresiones jurídicas tengan significados únicos y dados a priori que simplemente sean materializados en la vida real. Advierten una falta de correspondencia entre el carácter generalidad y abstracción de la norma y la individualidad de cada caso en concreto. Dicho de otro modo, reconocen que una norma es un precepto genérico que contribuye a resolver casos puntuales. En virtud de lo anterior, reconocen la naturaleza creadora de la función judicial, dado que debe adaptar la norma general a la individualidad del caso concreto. (p. 55)

El realismo jurídico entonces se encuentra en contra de una visión dogmática del Derecho que hipostasie la norma jurídica y disimule



el rol de los operadores (abogados, abogadas que deciden) en la resolución de conflictos, se pretende superar el normativismo jurídico.

Otra de las corrientes es la crítica jurídica latinoamericana, esta objeta a la modernidad misma y a sus impactos en el pensamiento jurídico. En este sentido, como afirma Hinkelammert (2003, según se cita en Solórzano, 2013), se considera que la convergencia del derecho moderno, la ciencia y la tecnología con un paradigma (jurídico) mecanicista, etnocéntrico y burgués, permitió la consolidación de un orden basado en el mercado, lo cual ha repercutido en la dinámica de la sociedad actual. Por ello, esta corriente plantea transitar hacia una legalidad alternativa como señala Wolkmer (2003), para lo cual, es necesario pensar desde un interés emancipatorio y no técnico.

La crítica jurídica plantea una forma distinta de conocer el Derecho, se pretende desmitificarlo, entenderlo vinculado a la realidad y sus problemas conexos, evitar que se le califique como algo ajeno a la política, que más bien se encuentra al servicio de la sociedad.

Objeciones a la enseñanza y aprendizaje desde la crítica jurídica: ahora corresponde revisar dos aspectos de la cotidianidad en los procesos educativos que, desde la crítica jurídica, se considera han incidido en el predominio de la visión tradicional sobre el Derecho.

La relación teoría-práctica: el concepto de teoría desde un enfoque racionalista-positivista se ha entendido como un constructo que sirve para explicar un determinado fenómeno a raíz del método científico. Sin embargo, como ya ha apuntado Haba (2006), las posibilidades del Derecho como ciencia, son muy limitadas y su teoría, en consecuencia, tiene un alcance más bien prescriptivo (Chan, 2013) que descriptivo o explicativo, por lo que aquí es necesario entender la teoría en un sentido muy amplio y no ontológico.

Una vez aclarados los alcances del término *teoría* en el campo jurídico, el problema en concreto radica en que, si bien es imposible desvincular la teoría de la práctica, la forma tradicional de enseñar propicia que puedan entenderse desvinculadas, y

[c]uando esto [la relación teoría-práctica] se obvia para dar paso a la idea de que es posible desarrollar una actividad “práctica” por sí misma, lo que se pretende no es la eliminación del aspecto teórico de esta actividad, sino la interiorización acrítica

de los postulados y principios hegemónicos de una forma dogmática. (Tapia, 2017, p. 232)

Es decir, la crítica jurídica objeta que la pedagogía tradicional fomenta una visión pragmática del conocimiento, que puede conducir a una instrumentalización y un posterior ejercicio irreflexivo. Así, esto permite que se reproduzca pasivamente un cuerpo de conocimientos profundamente asentado, tal como lo describe Nieto (2007):

Actualmente lo que anida predominantemente en la Razón Jurídica son dogmas técnicos de índole jurídica, recibidos en parte del Derecho romano postclásico, y reelaborados en el siglo XIX por los exégetas franceses y, más redefinidamente, por la pandectista alemana: un lugar extraterrestre poblado por conceptos fantasmales, en cuanto «creencias» orteguianas, no necesitan justificación ni aceptan la crítica. (p. 26)

En síntesis, desde las posturas críticas del Derecho, se objeta que la desvinculación teoría-práctica, restringe y cohibe la reflexión y problematización del saber. Esto puede ocasionar que el estudiante vea el conocimiento como producto dado *a priori*, acabado e inmutable, en lugar de una construcción inacabada y perfectible, lo que podría abrir las puertas a formar personas “técnicas en leyes”. Dicho en otras palabras: “El derecho se asume entonces como una cosa, se mistifica y se aleja de las relaciones sociales que le constituyen, estableciéndose entonces como un ‘algo’ que puede y debe ser estudiado, obviando el carácter eminentemente constructivo de esta acción” (Tapia, 2017, p. 435).

Poder, enseñanza y aprendizaje del Derecho: desde la crítica jurídica se ha señalado que “los procesos tradicionales de enseñanza aprendizaje [sic] generan, no sólo a nivel simbólico, sino también material, condiciones de sostenimiento e incluso fortalecimiento de esas condiciones de dominación” (Tapia, 2017, p. 439).

Esto denota que la pedagogía tradicional en el Derecho propicia relaciones de poder (verticales) que definen lo que se considera legítimo y lo que no. La actitud frente al conocimiento jurídico que se instaura en las aulas (su desvinculación teoría-práctica), se perpetúa a través del poder y su manifestación expresa que es la autoridad.



En síntesis, la crítica jurídica señala la desvinculación teoría-práctica y la reproducción de relaciones de poder asimétricas, como aspectos determinantes en la preservación de una razón jurídica poco dinámica. Por esta razón, es crucial retomar estos aspectos desde la Pedagogía, como se realizará en el siguiente apartado.

Acotaciones para un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho

En este apartado, se reflexionará sobre la tercera pregunta generadora de este ensayo, ¿qué aspectos son cruciales para trascender el modelo pedagógico tradicional y cuáles limitaciones podrían existir? Para ello, es necesario concentrarse en los siguientes aspectos:

- a. Pensar en un nuevo modelo pedagógico (en forma crítica) obliga a evitar reduccionismos (como solo pensar que se trata de cambiar la didáctica), por lo que es obligatorio colocar la mirada en aspectos clave del modelo tradicional, como, la autoridad pedagógica y la actitud frente al conocimiento.
- b. Brindar a partir del marco conceptual que proporciona [De Zubiría \(1994\)](#), algunas líneas para el posicionamiento pedagógico de un nuevo modelo, en forma dialogante. Es decir, cómo desde las teorías del aprendizaje puede responderse a aspectos medulares del currículo como secuenciación, metodología, didáctica y evaluación.
- c. Ofrecer algunas apreciaciones complementarias desde la vertiente del currículo que según señala [Díaz \(2003\)](#), lo considera como las prácticas educativas, a fin de extraer algunas pautas a considerar en la gestión académica.

La autoridad pedagógica

La educación como forma de socialización institucionalizada, no es ajena a los dominios del poder. El hecho de que todo acto educativo responde a una idea de ser humano y sociedad implica que correlativamente, en el aula se fomentarán las reglas, los valores y las nociones de lo que es debido y lo que no, según ese proyecto en el que dicha educación se inspira. Lo anterior permite colegir que cualquier modelo pedagógico plantea un modo de ejercer el poder, en función de los principios que lo sustenten. El poder atraviesa la institución educativa en

distintos aspectos, desde los más simples hasta los más complejos: a la postre, es esta la que acredita, según ciertos parámetros, quién es idóneo y quien no para aprobar, e inviste al docente para decidirlo.

Por otra parte, si bien es cierto en la actualidad y en el contexto universitario, es inimaginable que el poder en el aula se maneje a través de “la férula y el castigo físico” como señalaba [De Zubiría \(1994\)](#), no se puede obviar que el modelo tradicional se funda en una relación de asimetría.

Así entonces, entender el papel de la autoridad pedagógica es crucial, porque es ahí donde el poder y el conocer se vertebran, donde se puede reproducir o disrumpir con un orden determinado de las cosas.

El tema de la autoridad pedagógica, por sí mismo es amplio y complejo; no se pretende una conceptualización exhaustiva, sino más bien, señalado como un aspecto relevante, dado que no suele ser considerado.

Según lo examinado por [Greco \(2012\)](#), se destacan las siguientes ideas básicas en torno al concepto de *autoridad pedagógica*:

- La autoridad no es en sí, el ejercicio del poder sobre otro, sino que reposa sobre el reconocimiento, esto implica que, “para ser reconocida, la autoridad debe reconocer antes, desplegar miradas habilitantes sobre todo alumno como sujeto capaz de aprender, de pensar, de conocer. Reconocimiento y conocimiento se anudan en una fuerte alianza” ([Greco, 2012](#), p. 43).
- La autoridad se transmite, es una forma de sostener la sociedad y por ello, generación a generación “se pasan la estafeta” que ella representa. Asimismo, la autoridad es sinónimo de formar, de preparar, de cuidar, por ello: asume la tarea de ‘hacer crecer’ lo nuevo que nace, lo frágil de lo humano que no debe perderse ni ahogarse en medio de mandamientos rígidos o ante la ausencia de reconocimiento” ([Greco, 2012](#), p. 49).
- Por último, la autoridad debe sustentarse sobre una “confianza instituyente” apunta [Greco \(2012\)](#), la cual da lugar a lo que viene del otro si se le da la oportunidad, se abre a lo novedoso, lo que a menudo sorprende y nos mueve de nuestro lugar habitual, desplaza los cuerpos de los espacios que les han sido asignados “naturalmente” (p. 49).

Según lo anterior, pensar sobre autoridad pedagógica, implica revisar la forma en la cual el docente se concibe a sí mismo, qué papel



le otorga al estudiante y cómo entiende el conocimiento en el contexto de aprendizaje. Mientras que el modelo tradicional trae consigo una forma de ejercer la autoridad que niega la subjetividad de los educandos (Gómez y Gómez, 2011), el reto se encuentra en, como señala Greco (2012), promover “una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación” (p. 47).

En este sentido, fomentar la emancipación de los educandos, implica romper con uno de los pilares del modelo tradicional, aquello que Ranciere (2007) llama el “orden explicador”, la premisa de la que Jacotot partía antes de su reveladora experiencia:

hasta entonces, él había creído lo mismo que creen todos los profesores concienzudos: que la gran tarea es transmitir sus conocimientos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía, como ellos, que no se trata de atiborrar a los alumnos de conocimientos y hacer que repitan como loros; pero también sabía que es preciso evitarles aquellos caminos del azar en que se pierden las mentes aún incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio, el principio de la consecuencia. En pocas palabras, el acto esencial del maestro era explicar. (Ranciere, 2007, p. 17)

Es este quizás uno de los puntos más álgidos en la práctica, puesto que, históricamente la autoridad pedagógica se ha basado en el saber experto del profesorado, que está ahí para explicar la materia, para transmitir su saber. En el contexto universitario, el estudiantado llega después de once o doce años de responder a esta dinámica, incluso el equipo docente se formó bajo ese mismo régimen, entonces ¿cómo romper con este de la noche a la mañana?

El orden explicador no se supera solo con algunos “métodos activos”, porque la autoridad se sustenta en una dinámica de instrucción y verificación, que se torna en óbice de la autonomía del sujeto para forjar su aprendizaje, para el uso pleno de su inteligencia, instaura una relación de dependencia, de pasividad, de obediencia.

En esta rutina de explicación y verificación, se reproduce una forma de ver el conocimiento y niega la subjetividad del discente, se aprende algo, pero a la vez se acostumbra a la idea de que lo correcto vendrá de la boca del profesorado. La figura de docente se erige en un pilar de lo establecido, tiene el poder de fijar lo que es verdadero y

entonces, la persona estudiante desarrolla una visión reduccionista del aprendizaje, muchas veces supeditado a la evaluación.

En el contexto latinoamericano, sobre esta problemática es conocido el concepto planteado por Freire y Shor (2014): la educación bancaria. A grandes rasgos, este concepto lo que resume es la forma instrumentalista y dogmática de enseñar, de escindir el contenido, el contexto y la persona en el acto de aprender, viendo a la persona estudiante como un recipiente vacío que debe ser llenado.

En el campo del Derecho, la exposición magistral forma parte de la tradición, y por ello, una de las propuestas comunes ha sido instar al profesorado a explorar otras opciones metodológicas, lo cual en primera instancia no algo malo. No obstante, es pertinente cuestionarse si ¿toda disertación o explicación es bancaria? ¿explicar en sí mismo es algo perjudicial? Es necesario ver más allá de las formas, por lo que al respecto el mismo Freire sentenció:

La cuestión no es si las disertaciones son “bancarias” o no, o si no se debe disertar. Porque el caso es que los profesores tradicionales convertirán la realidad en oscura ya sea impartiendo clases expositivas o coordinando debates. El educador liberador iluminará la realidad incluso en las clases expositivas. La cuestión es el contenido y el dinamismo del aula, el planteamiento del objeto que debe ser conocido. ¿Reorientan a los estudiantes para ver a la sociedad de forma crítica? ¿Estimulan su pensamiento crítico, o no? (Freire y Shor, 2014, p. 70)

Trascender el modelo tradicional, es una empresa crítica en sí misma; reducir ese cambio a las formas, satanizar la clase magistral por sí misma, no representa cambio alguno. Romper con el orden explicador, o superar la bancarización, no es dejar de explicar, sino ver la realidad y el conocimiento de forma distinta, más allá de la mera técnica, con una vocación emancipadora. Por tanto, cualquier esfuerzo -por noble y bien intencionado- encaminado a trascender el modelo tradicional, tiene que revisar cómo el poder, la autoridad y el conocimiento se relacionan, de lo contrario, estará destinado a reducirse en un cambio cosmético, o peor aún que se quede en el papel.



Hacia un nuevo modelo pedagógico

Dejar atrás el modelo pedagógico tradicional, es la cuestión central de este ensayo. Esto implica una toma de posición, porque un modelo se forja a partir de corrientes epistemológicas, de teorías del aprendizaje y, por último, como elemento integrador de enfoques pedagógicos.

La adopción de un posicionamiento pedagógico, si se hace en consonancia con los problemas que la crítica jurídica ha señalado sobre el pensamiento en este campo del saber, debe ser respectivamente crítico.

Según se puede colegir de lo desarrollado hasta el momento, la pedagogía crítica no asume una posición pasiva frente al orden, intenta “empoderar” al sujeto para que pueda ser autónomo, resistir e imaginar otros escenarios como lo señalan [Gómez y Gómez \(2011\)](#). Por otra parte, es importante destacar que la pedagogía crítica “no es una escuela pedagógica, ni solamente una teoría, sino fundamentalmente una actitud mucho más amplia, fruto de nuestra época y de nuestra cultura, frente a la realidad creada por la modernidad” ([Ordóñez, 2002](#), p. 185).

Entonces, algunos aspectos fundamentales para un nuevo modelo desde el enfoque crítico pueden resumirse de la siguiente forma (ver tabla 2). Se aclara que mientras se mantenga la actitud frente al conocimiento, podrían vincularse elementos de otros enfoques teóricos en forma dialogante, como el cognitivismo, por ejemplo.

Tabla 2

Aspectos fundamentales para un nuevo modelo pedagógico en el campo del Derecho

Rol del docente	Debe ser un mediador pedagógico, una persona que, si bien cuenta con conocimiento y experticia, no debe imponer su experiencia (su modo particular de ver el Derecho) como la única forma posible. Esto conlleva necesariamente un ejercicio horizontal e igualitario de la autoridad pedagógica, reconocer en sus estudiantes, personas aptas para pensar por ellas mismas.
Rol del estudiante	Debe ser una persona activa, más allá de las formas, involucrarse en su aprendizaje y ver el conocimiento no como algo ya terminado, algo dado previamente, sino como una construcción cultural perfectible, permeada por diversos factores e intereses. La educación debe permitir al estudiante no solo aprender algunos conocimientos particulares, sino ser consciente de estos en relación con el contexto y su rol como sujeto en la sociedad.
Didáctica	Como señalan Freire y Shor (2014), la educación liberadora no se caracteriza por estandarizaciones, las personas docentes no podrían encontrar recetas únicas, sino principios básicos. En la pedagogía liberadora de Freire, el concepto básico es el diálogo. Al combinar las dos premisas, no importa qué método se implemente, esto debería conducir al diálogo y no a la imposición, a la iluminación de la realidad.
Evaluación	La evaluación es quizás el punto más álgido en la superación de lo tradicional, es el momento donde «normalmente» se define quién sí y quién no aprueba. Por tal razón, debe la evaluación ser congruente con la pedagogía crítica y emancipadora, con la visión crítica del saber desarrollado en la clase, porque “la evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento” (Álvarez, 2011, p. 27). En este sentido, siguiendo a Álvarez (2011), debe en la evaluación romperse con prácticas “ancestrales”, rituales convertidos en dogmas y en su lugar implementar estrategias que permitan valorar los aprendizajes según las nuevas formas de entender cómo estos se producen y, sobre todo, cómo se comprende el aprendizaje desde el enfoque curricular crítico.

Nota: Elaboración propia.



Realidad y currículo, posibles limitaciones, desafíos para la gestión académica

Es obligatorio cuando se asume un enfoque crítico, prevenir hasta donde más sea posible incurrir en “ingenuidades”, tales como creer que aquel currículo diseñado se lleva a la práctica tal cual. Al respecto, con claridad meridiana, [Grundy \(1998\)](#) ha señalado que

[l]a teoría tradicional del currículum divide los procesos correspondientes al mismo en diseño, difusión, implementación y, quizá, innovación. Salvo en la implementación (y quizá en el de la evaluación), la relación de todos estos procesos con la clase se reduce, en el mejor de los casos, a las buenas intenciones. (p. 65)

No se deben confundir los cambios plasmados en el papel y los ejecutados en la realidad. El plano de la realidad es más complejo que el de la teoría, por ello conviene preguntarse ¿qué se necesitaría para llevar a la práctica un nuevo modelo pedagógico en el campo jurídico?, ¿cuáles retos genera en la gestión académica?

En cuanto a la primera pregunta, si el docente está convencido del enfoque curricular, como se ha insistido a lo largo del ensayo, se debe comprender que

[e]l educador liberador debe estar atento al hecho de que la transformación no es solo una cuestión de métodos y técnicas. Si la educación liberadora fuera sólo eso, entonces el problema sería cambiar algunas metodologías tradicionales por otras más modernas. Pero ese no es el punto. La cuestión es el establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y con la sociedad. ([Freire y Shor, 2014](#), p. 63)

Bajo esta premisa, para un nuevo modelo pedagógico, basado en un enfoque crítico, al docente más que sugerirle un repertorio de “métodos activos”, se le debe incentivar a revisar su ejercicio docente en forma integral, no solo de una manera teórica, sino en relación con la práctica y la realidad. Es decir, debe comprender que toda práctica se basa en una teoría y a su vez, la práctica puede cambiar la teoría con respecto al contexto, para lo cual es necesario

[i]ndagar la práctica a la cual corresponde la teoría que nos llega, valorar sus aportes y sus limitaciones, al mismo tiempo que se mantiene alerta a la presencia de nuevas teorías que llegan de otras latitudes, pero siempre con actitud crítica. (Ordóñez, 2002, p. 187)

Una perspectiva realista del currículum nos exige no dejar el tema del cambio de modelo pedagógico en el papel, reposando en las gavetas de algún archivo o entre las pestañas de una página web institucional, sino trascender a la práctica. Para esto, el profesorado tiene un papel determinante, ellos y ellas, hacen el currículum en la cotidianidad. Por eso, ningún modelo con enfoque crítico puede implementarse, sin un ejercicio de la teoría, la acción y la reflexión, como se plantea en la obra de Freire con el concepto de praxis:

La praxis implica la teoría como un conjunto de ideas capaces de interpretar un determinado fenómeno o momento histórico que, en un segundo momento, lleva a un nuevo enunciado, en que el sujeto dice su palabra sobre el mundo y pasa a actuar para transformar esta misma realidad. Es una síntesis entre teoría-palabra-acción. (Rossato, 2015, p. 407)

Es decir, para una educación liberadora, se requiere que el profesorado esté convencido de reflexionar sobre su praxis, como una vía para la transformación del proceso educativo y de la realidad.

En otras palabras, la principal limitación que puede encontrarse en la realidad, tal como lo señala Grundy (1998), es que el personal docente no quiera o no pueda implementar los cambios que el currículum en el papel estipula. Eso supone para la gestión académica el principal desafío de los muchos que puede tener, el intentar que se implemente un nuevo modelo pedagógico: dialogar, convencer, escuchar, acompañar, comprender al personal docente, e incluso hasta entender su reticencia.

Así entonces, podría quedar como corolario que no es difícil imaginar un nuevo modelo pedagógico, sino hacerlo realidad y con ello, la importancia de la persona docente, como aquella que se torna en el intérprete y aplicador del currículo (Gimeno, 2010).



Conclusiones

En virtud que, como se ha desarrollado, transitar desde el modelo pedagógico tradicional en el campo jurídico hacia uno distinto, involucra factores epistémicos, políticos, e inclusive volitivos, es posible puntualizar las siguientes conclusiones:

1. Según se ha recalcado durante este ensayo, más allá de las formas, la pedagogía, en este caso la que se denomina tradicional, representa una posición política que influye en las demás dimensiones (epistemológica, ética y estética). Esta premisa permite comprender la integralidad que representa un verdadero cambio de modelo pedagógico.
2. Superar el modelo pedagógico tradicional es un requisito indispensable para fomentar una visión crítica del fenómeno jurídico, dado que la naturaleza de dicha pedagogía propicia aprenderlo en forma dogmática y acrítica.
3. El modelo pedagógico tradicional ha predominado por años en el Derecho y pese a que no pocas personas han emitido valiosas sugerencias (organización del currículo, métodos, estrategias, entre otros), esto debe examinarse con sumo cuidado a fin de no terminar “haciendo lo mismo, pero en forma distinta”. Asimismo, es prudente reconocer que aprender mejor no siempre significa hacerlo críticamente, a partir de [Grundy \(1998\)](#), lo primero es evidencia de un interés técnico, mientras que lo segundo de un interés emancipador. Por otra parte, la pedagogía tradicional tiene raíces muy profundas, y no es simple romper con aquello que por generaciones se ha considerado válido.
4. Dejar atrás el modelo tradicional no se trata solo de cambiar la didáctica o la evaluación, es repensar la pedagogía desde todas sus dimensiones evitando con ello, ingenuidades o reduccionismos. Ello demanda rigor y determinación, conocer con detalle sus aspectos clave y estar decidido a trascenderlos. Como puede interpretarse a partir de [Freire y Shor \(2014\)](#), una educación emancipadora no es una cuestión de formas solamente sino de actitudes.
5. Un nuevo modelo que supere estos resabios de la tradición, desde una pedagogía crítica, no podría aspirar a ofrecer recetas exhaustivas sobre cómo desarrollar la docencia, pero sí algunos

principios básicos para organizar el currículum y orientar al docente en su mediación pedagógica. Es necesario empezar por definir un enfoque pedagógico que, desde una epistemología crítica y teorías del aprendizaje afines, favorezca la comprensión del fenómeno jurídico en forma crítica y en relación con la sociedad. Sin embargo, esto supone que el docente debe estar dispuesto a asumir una actitud crítica frente al conocimiento jurídico, pensar sobre su rol y cómo ejerce la autoridad pedagógica, a estar decidido a emancipar en lugar de imponer y con ello, a replantear el ejercicio docente revisando su propia praxis pedagógica.

6. Es importante a partir de las dos vertientes del currículo, tener en cuenta la diferencia que hay entre diseñar un modelo, un plan de estudios o cualquier otro elemento curricular y su implementación práctica. Renovar el currículo en el papel, es un primer paso, pero deben llevarse a cabo acciones focalizadas hacia los problemas clave del modelo tradicional que deben ser superados en la práctica. El cambio sucede en cada aula, con cada docente, por lo que el liderazgo es un aspecto fundamental.

Referencias

- Álvarez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Arce, J. (2007). *Teoría del conocimiento: sujeto, lenguaje, mundo*. Editorial Síntesis.
- Chan, G. (2013). *El error de prohibición culturalmente condicionado*. Editorial Jurídica Continental.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador.
- Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/147>
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34, 11-43. <https://cutt.ly/FfaDSny>



- Gómez, J. y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Revista PRAXIS*, 66, 181-190. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983/3825>
- Greco, M. B. (2012). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Haba, E. (2006). ¿Puede el jurista discurrir como un científico social? (Posibilidades e imposibilidades del derecho como «ciencia» social). *Revista de Ciencias Sociales*, 113-114, 37-54. https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS113_114/03HABA.pdf
- Haba, E. (2008). Del “subjektivismo” en la decisión judicial (la cabeza del juez). *Hermenéutica*, 15, 33-62.
- Marengo, E. y Vásquez, J. (2018). *Análisis sobre los estudios de Derecho en las Universidades de Costa Rica*. University of Peace – Cooperación Alemana. <https://cutt.ly/Yfpgfbi>
- Marín, P. (2011). Reflexión sobre la experiencia en la construcción de un modelo pedagógico de formación para docentes universitarios: El modelo del Departamento de Docencia Universitaria. En M. Arias, S. Francis y P. Marín (Eds.), *Modelos pedagógicos de formación docente en la Universidad de Costa Rica. Precisiones, historia y desafíos* (pp.40-49). Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica. <https://cutt.ly/RfpgsOn>
- Nieto, A. (2007). *Crítica de la Razón Jurídica*. Editorial Trotta.
- Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Educación*, 26(2), 185-196. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026218.pdf>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U. https://play.google.com/store/books/details/Alexander_Ortiz_Ocaña_Modelos_pedagogicos_y_teor%C3%ADa?id=NT0jDwAAQBAJ&hl=es
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Solís, A. (2014). *Crítica de la enseñanza del derecho*. Editorial Jurídica Continental.

- Solórzano, N. J. (2013). Experiencia jurídica... experiencia de aprendizaje: algunos acercamientos pedagógicos para generar aprendizajes significativos en derecho. *Meritum Belo Horizonte*, 8(2), 441-468. <http://www.fumec.br/revistas/meritum/article/view/2175>
- Rossato, R. (2015). *Praxis*. En D. Streck, E. Rendín y J. Zitzoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 407-409). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8129/Diccionario%20Paulo%20Freire.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Tapia, S. (2017). La crítica jurídica en la enseñanza del Derecho. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Extraordinario 2017*, 425-444. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65115>
- Wolkmer, A. (2003). *Pluralismo jurídico: nuevo marco emancipatorio en América Latina*. CENEJUS. <https://cutt.ly/Pfpvn6U>



Economía global, gestión escolar y calidad educativa, análisis contextual desde el proyecto educativo institucional

*Carlos Enrique Mosquera Mosquera*¹

Universidad Cooperativa de Colombia

Colombia

carlosfilosofo@hotmail.com

*Jorge Enrique Ramírez Martínez*²

Universidad Santo Tomás, Sede Villavicencio

Colombia

jorge.ramirez@usantotomas.edu.co

*Ángela María Martínez Chaparro*³

Universidad Cooperativa de Colombia

Colombia

angela.martinez@campusucc.edu.co



Recibido: 21 de marzo de 2021. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.3>

- 1 Integrante del grupo de Investigación Educación y Desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Oriente (UCO); Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA); Doctor en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), doctorando en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). <http://orcid.org/0000-0002-4806-3145>
- 2 Director de Investigación e Innovación de la Universidad Santo Tomás, Sede de Villavicencio. Licenciado en Física de la Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Currículo y Pedagogía de la Universidad de los Andes; Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-1171-9710>
- 3 Docente investigadora de la Universidad Cooperativa de Colombia, líder del grupo de Investigación Educación y Desarrollo. Psicóloga; Especialista en Psicología Social Aplicada; Magister en Psicología Social. <http://orcid.org/0000-0002-1702-3650>

Resumen

En este ensayo, se reflexiona en torno a la necesidad de reorientar la gestión escolar para que atienda, por un lado, los requerimientos de la política educativa nacional en términos de indicadores medibles de calidad propios de la economía global, que promueve el Ministerio de Educación colombiano, y, por otro lado, se integren en las nociones de la calidad educativa tres ejes de interpretación: 1) *pensar la gestión escolar como puente desde el proyecto educativo institucional*; 2) *la calidad educativa y brecha escolar*; y 3) *temer o humanizar la eficiencia y la eficacia*. Asimismo, se busca mostrar la importancia de humanizar la gestión educativa en la consecución de objetivos y metas, bajo las nociones de eficiencia y eficacia en la educación básica y media en un escenario de brecha social, cambio educativo, giro pedagógico y crisis de la formación.

Palabras clave: Brecha social, calidad educativa, economía global, eficacia, eficiencia, gestión escolar, proyecto educativo institucional.

Abstract

This article reflects on the need to reorient school management so that it meets, on the one hand, the requirements of the national educational policy in terms of measurable quality indicators typical of the global economy, promoted by the Colombian Ministry of Education, and, on the other hand, three axes of interpretation are integrated into the notions of educational quality: 1) thinking about school management as a bridge from the institutional educational project; 2) educational quality and school gap; and 3) fearing or humanizing efficiency and effectiveness. Likewise, it seeks to show the importance of humanizing educational management in the achievement of objectives and goals, under the notions of efficiency and effectiveness in basic and secondary education in a scenario of social gap, educational change, pedagogical turn and training crisis.

Keywords: educational quality, effectiveness, efficiency, global economy, institutional educational project, school management, social inequality



Introducción

Para la UNESCO (2008), “La eficacia implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación” (p. 15), y la *eficiencia* “se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios, y si los distribuye y utiliza de manera adecuada” (p. 25). Por ello, los criterios de *eficiencia* y *eficacia*, como dimensiones de la calidad educativa, nos muestran dos variables a considerar para tender puentes entre los agenciamientos de las entidades de inspección y vigilancia de la educación en el Estado colombiano y la gestión escolar, desde la autonomía consagrada en la Ley General de Educación de 1994.

Es importante que la gestión escolar en los tiempos presentes, se oriente de forma modular, dadas las exigencias que encara las instituciones educativas por parte de las secretarías de educación departamentales en Colombia, para pensar en políticas institucionales con asiento en el proyecto educativo institucional que atiendan dos exigencias: 1) demuestren excelentes resultados bajo los indicadores medibles de las pruebas estandarizadas, conforme a los principios administrativos de *eficiencia* y *eficacia*; 2) que esas políticas tengan en cuenta las brechas sociales, económicas y de violencia que vivencian los estudiantes y la realidad contextual en la cual se encuentra enquistada la escuela.

Un camino posible para que la gestión escolar responda a esas exigencias, es humanizar los principios de *eficiencia* y *eficacia* en el contexto educativo colombiano, pues, se defiende la idea que, la escuela como institución social que sirve y depende del Estado, no puede aislarse de la visiones de mundo que se van gestando en las diferentes administraciones de gobierno; más, cuando estas mismas administraciones están llamadas a responder a las expectativas de la economía global, y lo hacen por medio de sus instituciones.

En este orden de ideas, este manuscrito pretende dos cosas: en primer lugar, reflexionar sobre la forma modular en que debe ejercerse la gestión escolar, argumentando la necesidad se dé el binomio: *economía global - realidad contextual* desde el proyecto educativo institucional, para que la escuela pueda atender tanto las principios de *eficiencia* y *eficacia*, obteniendo óptimos resultados medibles en las pruebas estandarizadas, como también, las necesidades educativas de los estudiantes en el contexto escolar. En otras palabras, que se dé respuesta a aquello

que el Gobierno Nacional colombiano pide (altos resultados en evaluaciones), pero también, que se preste atención a la brecha escolar y social (necesidades de los educandos y de la escuela en su contexto).

En segundo lugar, se requiere proponer un puente o fusión de horizontes con perspectiva pedagógica, entre aquellos (maestros críticos) que aducen que, los principios de *eficacia* y *eficiencia* no pueden estar en la escuela, porque pertenecen al campo empresarial y deshumanizan la educación y responden a las políticas de la economía global, que fomenta el individualismo al posicionar la racionalidad de las competencias; frente aquellos otros (maestros y administrativos) quienes, abogan por su vinculación sin hacer lectura de contexto.

Se insiste en ese puente o fusión de horizontes con perspectiva pedagógica, como también lo propone Aguilar (2003) al interpelar a Gadamer, porque en tiempos de incertidumbre generalizada como la que experimenta la escuela actual, los extremos agudizan la crisis; y, ante la crisis, se debe buscar posibles caminos, posibles salidas, se deben tender puentes. En tal sentido, para el desarrollo de este escrito, se proponen tres categorías: 1) *pensar la gestión escolar como puente desde el proyecto educativo institucional*; 2) la calidad educativa y la brecha escolar; y 3) temer o humanizar la eficiencia y la eficacia.

Desarrollo

Argumentar, sustentar e interpelar la importancia de tender un puente con perspectiva pedagógica, que haga posible en la escuela el binomio: *economía global - realidad contextual* desde el proyecto educativo institucional, a partir de las categorías de: *pensar la gestión escolar como puente desde el proyecto educativo institucional*; *la calidad educativa y la brecha escolar*; *temer o humanizar la eficiencia y la eficacia*, implica comprender la gestión escolar de forma modular. En este sentido, para que la escuela y la comunidad educativa se interesen, tanto por los resultados en pruebas estandarizadas que promueven la *eficacia* y la *eficiencia*, como también, por las necesidades educativas de los estudiantes y del contexto escolar, se debe avanzar en la integración de horizontes de sentido, entre quienes en el contexto escolar desconfían de la racionalidad que promueve la *economía global*, a través de los principios de *eficacia* y *eficiencia*, como entre aquellos otros que la defienden y hacen presión para que opere en la escuela sin hacer lectura de contexto, y sin comprender la brecha escolar que subyace en los procesos educativos.



Pensar la gestión escolar como puente desde el proyecto educativo institucional

El término *gestión*, es propio del campo de conocimiento empresarial-administrativo. Por esta razón, [García y Bolívar \(2005\)](#) sostienen que la *gestión* significa administrar, hacer diligencias conducentes al logro de unos objetivos. En concreto afirman: “se entiende por gestión, las acciones, operaciones y actividades específicas realizadas por una persona o un grupo humano, con el objetivo de lograr unos resultados de la manera más eficiente y eficaz” (p. 38).

Es de ahí, que este término ha sido acuñado en el sector educativo, en especial, en el ámbito directivo. No es casualidad que una de las cuatro áreas que establece el [Ministerio de Educación Nacional de Colombia \(2008\)](#) en la *Guía 34*, sea el *Área de Gestión Directiva*, que comprende los procesos de: (1) Direccionamiento estratégico y horizonte institucional; (2) gestión estratégica; (3) gobierno escolar; (4) cultura institucional; (5) clima escolar; y (6) relaciones con el entorno.

A propósito, recuerdan [Mosquera \(2018\)](#) y [Mosquera y Rodríguez \(2018a\)](#) que el proceso número uno, el direccionamiento estratégico y horizonte institucional, está incluido en el componente *marco filosófico, principios y fundamentos* del proyecto educativo institucional, que contiene, según Mosquera y Rodríguez (2018b, 2018c), la misión, visión, valores institucionales, metas y políticas de inclusión de las instituciones educativas; también, en este componente se explicita en palabras de [Coy \(1995\)](#), la concepción antropológica, psicológica, sociológica, epistemológica, social- cultural de la apuesta educativa, en función del hombre y mujer como sujetos educables.

Por consiguiente, si se habla de *gestión escolar*, ésta debe tener su *arché* (principio), su fundamento, desde el *direccionamiento estratégico*, que, como ya se afirmó, está contenido en el componente *marco filosófico, principios y fundamentos* del proyecto educativo institucional. Pues, es de ahí, de donde se explicita la apuesta educativa en función del sujeto ideado a formar, de la realidad contextual y de mundo a construir en perspectiva de anticipación (futuro). Esto es relevante a la hora de pensar, plasmar y dar operatividad a toda apuesta educativa en la escuela, en la medida que el acto de educar es complejo, está lleno de contingencias, y esto, todo enseñante lo debe saber.

Desde las reflexiones que suscitan las propuestas, trabajos y aportes de [Altopiedi \(2013\)](#), en relación con la crisis de la escuela; [Tiramonti \(2004\)](#), al referirse a la desigualdad educativa; [Duch \(1997\)](#), al hacer alusión los cambios caóticos que ha tenido la escuela en la modernidad; [Taylor \(2014\)](#), desde sus explicaciones de la era secular; [Arendt \(1996\)](#), en los ejercicios de reflexión política; Bauman ([2007a](#), [2007b](#), [2013](#)), en cuanto a sus aportes en torno a la incertidumbre y los cambios de cultura propios de la modernidad líquida; y las sociedades de control propuestas por [Deleuze \(2006\)](#), por mencionar algunos. En este sentido, Mosquera y Ramírez ([2020a](#), [2020b](#)) argumentan que es innegable el cambio de mentalidad del sujeto moderno, producto de los tiempos posmodernos que atraviesa la humanidad, donde lo que le significa al hombre y la mujer no es devenido de mandatos exógenos (leyes, religión, costumbres), sino de la representación endógena que él y ella hacen desde su mismidad, desde su subjetividad, y esto, posibilita veces a que no crean en el relato formativo que venden instituciones como la escuela.

En tal sentido, es válida la afirmación que hace [Altopiedi \(2013\)](#), al sostener que existe una crisis de la red de instituciones sociales, en especial de la escuela, porque es interrogada constantemente por el sujeto desconfiando de ella, en el caso colombiano, por los integrantes de la comunidad educativa y pedagógica que estructuran la escuela. Desconfianza que, según [Tiramonti \(2004\)](#), se da por las fallas en las redes institucionales que articulan y sostienen el orden, en la medida que ya no dan respuestas seguras como lo hacían a otrora. También la complejidad de la realidad escolar se puede comprender con [Duch \(1997\)](#), cuando afirma que la dispersión y caoticidad del tiempo presente, han hecho que las estructuras de la codescendencia (familiar), coresidencia (polis como sociedad) y cotrascendencia (religarse a lo sagrado) en la era posindustrial se modifiquen, donde la familia, la sociedad y lo sagrado, ya no se tienen como referentes para guiar el sentido de vida del hombre y la mujer.

En este mismo sentido, se cita a [Taylor \(2014\)](#), para quien, la secularización y desencantamiento de lo sagrado y del vínculo relacional, han propiciado un mundo desencantado, sin referentes, en el que la subjetividad no pueda sujetar su sentido de vida. Frente a este desencantamiento, es que [Arendt \(1996\)](#) afirma que el mundo moderno ha entrado en una crisis general, que Bauman ([2007a](#), [2007b](#), [2013](#))



interpreta como cambios presentes en la actualidad que no son duraderos, porque la sociedad ha pasado de ser sólida a líquida, pero [Deleuze \(2006\)](#) entiende estos cambios que generan crisis, como el paso de una sociedad disciplinaria a otra de control.

Si la realidad escolar es calamitosa y contingente, la gestión escolar debe cambiar, mutar, modular, para dar respuesta. Sólo que tal modulación debe iniciar por pensar en políticas institucionales con asiento en el proyecto educativo institucional, y teniendo en cuenta el componente *marco filosófico, principios y fundamentos*, porque se recuerda, él contiene la misión, visión, valores institucionales, metas, políticas de inclusión, la concepción antropológica, psicológica, sociológica, epistemológica, social y educativa, que los actores escolares han construido en medio de las reglas que permite la democracia.

Se podría decir retomado las palabras de [Díaz \(2012\)](#) que, ante los desafíos que encara la gestión escolar en la actualidad, ésta debe pensarse de forma serpenteante, modular, para que atienda lo que exige la política educativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con resultados concretos y medibles en pruebas estandarizadas, alineadas a la economía global, y, a lo que los estudiantes necesitan de acuerdo con la realidad del contexto y las brechas sociales.

Precisamente, para que los elementos de este componente del proyecto educativo institucional sean interiorizados, dotados de significados (apropiación de lo escrito), tengan sentido (comprensión de lo escrito y llevado a la praxis), y orienten el accionar de maestros y directivos, es fundamental que no sean construidos por personas diferentes a los actores escolares, los expertos. En tal sentido, los maestros y directivos deben concurrir de forma directa en su construcción, dado que, desde ahí, podrán pensar en la forma cómo responder a los lineamientos, directrices y exigencias que el Ministerio de Educación de Colombia pide a las instituciones educativas en términos de demostrar resultados medibles, y también, idear desde las políticas institucionales, estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades que los estudiantes precisen.

Que los directivos y maestros, interioricen los elementos del componente *marco filosófico, principios y fundamentos* del proyecto educativo institucional, es posibilitar se consolide la gestión escolar y pedagógica y, de esta manera, se idean formas de reducir los riesgos, las brecha social, las dificultades o las contingencias presentes en la

escuela, en la medida que la *gestión escolar* se puede interpretar de dos maneras: por una parte el maestro de aula debe gestionar el aprendizaje de los estudiantes, más allá de la brecha escolar y la contingencia educativa⁴ desde su praxis pedagógica; por otro lado, el equipo directivo liderado por el rector, también debe hacer lo propio desde sus prácticas de gestión administrativas (Mosquera y Jaramillo, 2019).

En lo atinente a las prácticas de gestión administrativas, estas deben crear un puente, un vaso comunicante entre las decisiones y orientaciones que se ideen como institución educativa, para responder al pedido del Ministerio de Educación Nacional, y lo que es menester para los estudiantes. Pero, sobre todo, el reto mayúsculo está, en liderar políticas institucionales, que, de verdad, respondan a ello. Validando los argumentos de Burgos y Peña (2001), sería un puente que permita la gestión de diferentes políticas institucionales para poder consolidar primero, la misión, visión, valores institucionales, metas y políticas de inclusión, que dan un norte, muestran posibles caminos, para poder atender la “inagotable e imprevisible variedad de la realidades y situaciones de la escuela” (Burgos y Peña, 2001, p. 7), que para el propósito que se sigue serían dos: 1) responder a las exigencia de la política educativa nacional que exige el Misterio de Educación colombiano, y 2) responder también al llamado que hacen los estudiantes, conforme a lo que ellos necesitan.

La creación de un puente entre la gestión escolar y la calidad educativa permite afrontar cualquier exigencia de política educativa nacional que se le haga a la escuela, como, por ejemplo, mejorar los indicadores de las pruebas estandarizadas internas o externas, porque es una gestión escolar que no piensa la orientación al azar, sino que ha sido pensada y plasmada desde el proyecto educativo institucional, conforme a la realidad de los estudiantes y del contexto. Esto también, evitaría que se produzca un desplazamiento del proyecto educativo institucional, de la realidad de los estudiantes y del contexto, toda vez que, muchas instituciones educativas, por el afán de responder a los indicadores de calidad, no consultan *el componente marco filosófico, principios y fundamentos*; no leen la realidad del contexto ni comprenden la brecha de

4 Se llama brecha escolar las diferentes dificultades por la que atraviesa la escuela. Dificultades que son internas, propias de la dinámica educativa, que en palabras de Lidia M. Fernández (2013) producen sufrimiento; o externas, producto de los fenómenos sociales que zarandean la escuela.



los estudiantes. Sería un graso error, si la escuela direcciona su mirada sólo a la obtención de óptimos resultados medibles, y desconoce las necesidades de los estudiantes.

La calidad educativa y la brecha escolar

Por medio de la experiencia en la docencia, gestión, dirección y administración del sector educativo, se ha evidenciado que muchos enseñantes y directivos, por el afán de responder a pruebas estandarizadas, piensan que la calidad educativa se reduce a que los estudiantes saquen altos puntajes en las competencias básicas de Lecto- Escritura, Matemáticas, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, para que la institución en la cual laboran aparezca en el *ranking* de los primero puestos, con el rótulo de “ser de las mejores”.

Se olvidan de que reducir la deserción, la repitencia y la brecha escolar de los estudiantes, también es calidad educativa. Así lo argumenta [Tamayo \(2017\)](#), al hacer una crítica férrea a la racionalidad de competencias que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- (OCDE), en perspectiva de formar la subjetividad como fuerza de trabajo, alineada a los intereses del mercado que defiende la economía global. Por ello, propone una visión humanista de la gestión escolar, es decir, que se centre en acompañar a los estudiantes en sus vicisitudes y en su desarrollo personal. Por eso, afirma este mismo autor:

Inscrita en el campo de la pedagogía, la administración escolar no puede copiar o aplicar mecánicamente los principios de la administración de empresas y de la economía de mercado, porque su razón de ser es cultural, ética y política, y porque sus fines giran en torno al pleno desarrollo de la personalidad, que no se agota en el desarrollo económico. La administración debe estar en función de los fines de la educación. ([Tamayo, 2017](#), p. 5)

En cierto sentido, es razonable lo que propone [Tamayo \(2017\)](#). De hecho, la Ley General de Educación colombiana, en el inciso 1° del artículo 5°, sostiene que los fines de la educación deben apuntar al:

pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica,

intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. ([Congreso de Colombia, 2012](#), p. 21)

Desde luego, significa esto que la formación de la subjetividad no debe segmentarse de forma unilateral en la Lecto- Escritura, Matemáticas, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, sino en las diferentes dimensiones del sujeto. Varios artículos: “La escuela de la esperanza: Una nueva categoría ante el contra-relato de las competencias” ([Mosquera y Rodríguez, 2019a](#)); “El cliché de las competencias y la soberanía PISA” ([Mosquera y Burgos, 2017](#)); “La evaluación como herramienta de conocimiento frente a la deserción y la marginalidad” ([Mosquera y Rondón, 2017](#)), han argumentado que la escuela no puede reducir todo el proceso educativo para responder sólo a pruebas estandarizadas de corte nacionales o internacionales, porque no se evalúan todas las dimensiones de los estudiantes: física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica, entre otras.

Ya lo han dicho [Mosquera y Burgos \(2017\)](#), cuando se piensan los procesos formativos de manera segmentada y unilateral, donde se valida exclusivamente el saber en lecto-escritura, matemáticas, inglés, ciencias sociales y ciencias naturales, puede ser peligroso, ya que por un lado, genera un vaciamiento del sistema educativo recortando el currículo, si el Ministerio de Educación de Colombia desplaza su visión de la educación doméstica, para responder a mandatos de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, obligando a la instituciones educativas a ceñirse a la política educativa de la economía global, desconociendo además, la realidad contextual de los estudiantes y la escuela; por otro lado, se subvalora el potencial del proyecto educativo institucional, porque no es consultado, es ignorado por maestros y directivos, si únicamente focalizan sus esfuerzos en instruir a los estudiantes para responder a pruebas censales, dejando de lado la formación de la subjetividad en sus distintas dimensiones:

Ahora, dicho lo anterior, es preciso aclarar que, si bien, se argumenta sobre lo nocivo que puede ser la extrapolación de algunos principios de la administración de empresas (*eficiencia y eficacia*) al sector educativo; también es bueno aceptar que la escuela no puede ser una “república independiente” de los cambios y visiones globales que se van instalando en las diferentes administraciones de los estados; que quiérase o no tienen influencia en la escuela, al ser ésta una institución



social que depende de las diferentes administraciones de cada país. No en vano sostuvo en su momento [Althusser \(2003\)](#), que la escuela es un aparato ideológico del Estado. Esto para recordar que la escuela está pensada para responder a los intereses de los diferentes países.

Se cree que, una posible salida para superar la visión de escisión entre *gestión escolar* arrodillada a los principios de la economía global, y la gestión que atiende todas las dimensiones de la subjetividad, consiste también en la humanización de algunos principios gerenciales de la administración que promueve el mercado global: *eficiencia* y *eficacia*. Entendiendo por un lado, economía global, como la forma en que el mercado capitalista ha llegado a diferentes regiones del mundo, impulsando innovaciones técnicas, tecnológicas y tratados de libre comercio, entre otros, que han producido transformaciones institucionales y una nueva relación del sujeto con el mundo; y, ello ha obligado a que los estados repiensen la formación de la subjetividad al interior de la escuela, de tal manera que, puedan responder a las exigencias mundiales en términos de formar un buen recurso humano que interactúe, se adapte y responda a esos cambios globales.

Y este sujeto a su vez, es evaluado con distintos instrumentos internos y externos por varios organismos (nacionales e internacionales), para comprobar que si ha sido formado con las competencias que exige el nuevo orden mundial. Esto explica entonces las diferentes pruebas estandarizadas que ha aplicado Colombia: *SABER* (se aplica desde 1991 a estudiantes de 5° y 9° grado, en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Competencias Ciudadanas y Sociales); *ICFES* (aplicada a los estudiantes que terminan el grado 11° en áreas básicas como: Lenguaje, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Filosofía, Inglés, Medio Ambiente, Violencia y Sociedad); *ECAES* (evalúa las competencias de los estudiantes que concluyen la educación terciaria, en las áreas y componentes propios de su programa académico); *PISA* (evalúa competencias para la vida de estudiantes de 15 años, centradas en competencias de Lectura, Matemáticas y Científicas); *SERCE* (se aplica para evaluar competencias básicas y habilidades para la vida en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales); *TIMSS* (evalúa competencias académicas de estudiantes de diferentes grados en Matemáticas y Ciencias Naturales).

Es este contexto, toman fuerzas los principios de *eficacia* y *eficiencia*, porque si la *eficiencia* se entiende como la capacidad para

lograr el cumplimiento de los objetivos determinados, minimizando el empleo de recursos (Fernández y Sánchez, 1997), y *eficacia*, como la capacidad administrativa para alcanzar las metas o resultados propuestos (Bouza, 2000), estos se han introducido a la *gestión escolar* como guías para el logro de la calidad educativa, es decir, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, exige a las escuelas del país que la demostración eficiente y eficaz del trabajo que realizan, debe materializarse en la consecución de altos resultados medibles que evalúan las distintas pruebas nacionales e internacionales.

Por eso, se propone la humanización de los principios de *eficacia* y *eficiencia*. Esta humanización se puede organizar por medio del binomio *economía global y realidad contextual*, como se viene proponiendo. Se propone este binomio porque contrario a lo que muchas personas creen, la gestión escolar es bastante compleja, el directivo está en el centro de las exigencias de lo que la política nacional pide y, es su deber responder a las expectativas que el Estado se ha trazado, que, entre otras cosas, expresa en su política educativa nacional en términos de indicadores medibles (resultados de pruebas estandarizadas). También el directivo debe responder a las exigencias de la realidad contextual, en especial, a las dificultades que evidencian los estudiantes.

Porque éstas con frecuencia no son localizadas e identificadas por la racionalidad legalista y administrativa de la política educativa del país, pero aun así, es un imperativo que el directivo responda, porque no son dificultades únicamente en términos de repitencia y deserción escolar, que se relacionan muchas veces de manera frívola para indicar que X o Y porcentaje de estudiantes desertaron o perdieron el año desde la estadística nacional, que desde un punto de vista tiene su lado bueno, en tanto que moviliza propuestas para bajar tales índices, ya que hacerlo también es calidad educativa. Pero cuando se habla de las dificultades de los estudiantes, trasciende las categorías de deserción y repitencia, vista en términos numéricos, estadístico, y, recoge otras realidades que emergen de forma imprevista, y que repito, se deben atender desde la gestión escolar.

En resumen, la gestión escolar que apunta al logro de buenos resultados eficientes y eficaces, mediados por el binomio economía global-realidad contextual, ha comprendido que ello requiere un trabajo coordinado con diferentes actores educativos; sabe que tiene que responder tanto a las exigencias de la política educativa nacional como a



la realidad contextual de los estudiantes. No se cree que la salida sea desplazar, ignorar las dificultades de los alumnos por el afán de responder sólo a pruebas estandarizadas, ni que la escuela se aisle de forma ermitaña de los nuevos cambios y visiones de mundo y sociedad. Se insiste: es necesario pensar la *gestión escolar* desde el binomio *economía global- realidad contextual*.

Temer o humanizar la eficiencia y la eficacia

Es evidente que muchos autores, desde una postura crítica tienen sus reservas frente a la inclusión de los principios de *eficacia* y *eficiencia* en el campo de la educación, como lo hace [Tamayo \(2017\)](#), porque analiza en estos la posibilidad de que la educación se transforme en mercancía, al sostener que:

el rector se convierte en un gerente; los maestros son funcionarios que obedecen al patrón; los estudiantes unos clientes que siempre tienen la razón y a los que hay que mantener satisfechos para reducir los índices de repitencia, porque estos principios [eficacia y eficiencia...] tergiversan y colonizan la escuela y sus fines, están pensados para responder a los intereses de la economía global que promueven los organismos asociados a la banca internacional. (p. 5)

Postura similar desde una filosofía de finitud se puede encontrar también en [Mèlich \(2010\)](#); [Mèlich y Boixader \(2010\)](#) y [Mosquera y Rodríguez \(2019b\)](#), quienes, si bien no trabajan las categorías de *eficiencia* y *eficacia*, sí las de *competencias* y de *moral*. Estos autores rechazan las competencias, porque para ellos el sujeto que es excéntrico y vulnerable, dada su dimensión corpórea, no puede ser competente y actuar de forma correcta siempre, al estar sometido a la contingencia del mundo finito.

Se insiste, si los principios *de eficiencia* y *eficacia* se miran como criterios únicos de calidad en el sector educativo, y se desconocen otros aspectos, así como la realidad contextual en la cual están inmerso los alumnos, se corre el riesgo de cometer un error al cercenar, escindir el proceso que educa la subjetividad, ya que se desconocen otras dimensiones del sujeto que requieren ser formadas. Por esta razón, es entendible la posición de [Bibian \(2015\)](#), cuando afirma que, se debe evitar la tentación de la *eficacia* en la escuela, pues, ello agrava la visión de la institución debilitada.

En consecuencia, para evitar la visión de la escuela debilitada, poco eficiente e ineficaz, es que se propone la humanización de estos principios, a través del binomio *economía global- realidad contextual*. Es de imperiosa necesidad humanizarlos, pues, la gestión escolar que persigue el relato de la *eficacia* y *eficiencia* a ciegas, en busca de excelentes resultados evaluativos internos como externos, puede invisibilizar la brecha escolar y dificultades de los estudiantes. No creemos en la idea que caracteriza la cultura occidental, pasando por Platón hasta llegar a Descartes, y que hemos heredado, tratando de escindir todo. No es bien visto que, para atender la calidad educativa a través de los principios de *eficiencia* y *eficacia*, se tenga que dividir el proceso educativo en dos: uno que atienda la supremacía de la calidad educativa, consistentemente en preparar a los estudiantes para que saquen altos resultados en las pruebas estandarizadas, y otro que se encargue de atender las dificultades que presentan a veces los alumnos más desfavorecidos, dependiendo el capital cultural en que han nacido y criados.

Se defiende con fuerza la idea, que un proceso formativo bien pensado y orientado desde el proyecto educativo institucional, puede responder a las exigencias que señale el Ministerio de Educación Nacional, conforme a la política educativa instituida, demostrando buenos resultados, sin abandonar a los estudiantes, porque como afirma [Meirieu \(2013\)](#), a los alumnos se les debe acompañar tanto en el éxito como en sus dificultades. El “simulacro pedagógico” no debe tener cabida; entendiéndose este, como aquella idea defendida por rectores y maestros, en la cual sostienen, que ellos como institución “son los mejores” porque algunos estudiantes sacan buenos puntajes en pruebas externas; esto debe repensarse, sobre todo, cuando los índices de repitencia, deserción escolar, *bullying*, suicidio, consumo de drogas y otras brechas escolares aumentan exponencialmente al interior de muchas escuelas en Colombia.

Conclusión

La escuela no puede desvincularse de las visiones de mundo que se van instalando en el imaginario social, *so pretexto* de protegerla de la lógica de la economía global. Ella debe comprender estas visiones y buscar la manera de hacerlas partícipe de su propuesta educativa. El proyecto educativo institucional como herramienta de planeación educativa, especialmente desde el componente *marco filosófico, principios*



y fundamentos (Mosquera y Rodríguez, 2020), posibilita que se vincule estas visiones de mundo, respecto a las categorías o principios de *eficiencia* y *eficacia*, que han tomado mucha fuerza en la gestión educativa. Pero esta vinculación debe hacerse de manera práctica y razonable; es decir, se deben humanizar conforme a los procesos formativos que se ideen desde el proyecto educativo institucional, para atender a las exigencias que hace el Estado colombiano en términos de indicadores medibles de calidad, expresados en pruebas censales y, atender también la brecha que presenten los estudiantes, así como las contingencias inherentes al contexto donde se encuentra ubicada la institución educativa y que la afecta.

Para la escuela, debe quedar claro, es un yerro craso producir un vaciamiento de su propuesta educativa, así como desconocer la realidad del contexto y de los estudiantes, por el afán de responder a pruebas estandarizadas. De ahí la necesidad de humanizar los principios de *eficiencia* y *eficacia* en la gestión directiva. En resumidas cuentas, se podría de decir: trabájese a la obtención de buenos resultados en pruebas sí, pero no así (aplicando sólo el “simulacro pedagógico”).

Esta reflexión justifica la necesidad de repensar de manera modular y serpenteante la gestión escolar desde el proyecto educativo institucional, a través del binomio- economía global - realidad contextual, para humanizar los principios administrativos de eficacia y eficiencia y, de esta manera, responder a las demandas impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y de las políticas de la economía global, consistente en la obtención de indicadores de desempeño de alta calidad, expresados en pruebas estandarizadas nacionales y externas.

Referencias

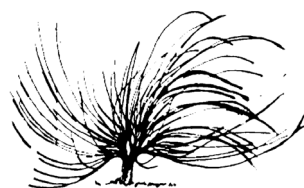
- Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 23, 11-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/294/287>
- Altopiedi, M. (2013). *El cambio y la crisis en la escuela. Una aproximación narrativa*. Alternativa Pedagógica.
- Althusser, L. (2003). *Ideologías y aparatos ideológico del estado*. Ediciones Nueva Visión.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro Hannah Arendt. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.

- Bibian, D. (2015). *Gestionar una escuela secundaria posible. Orientación escolar, asesoría pedagógica y función tutorial institucional*. Noveduc.
- Congreso de Colombia. (2012). *Ley General de Educación*. Editorial Unión.
- Coy, M. (1995). P.E.I.: proyecto de transformación educativa. *Revista Educación y Cultura*, 1(1), 13-18.
- Bauman, Z. (2007a). *Tiempos líquidos. Vivir en épocas de la incertidumbre*. Tusquets.
- Bauman, Z. (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gediza.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bouza, A. (2000). Reflexiones acerca del uso de los conceptos de eficiencia, eficacia y efectividad en el sector salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 26(1), 50-56. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662000000100007
- Burgos, N. y Peña, C. (2001). *El proyecto educativo institucional. Un puente entre la teoría y la práctica*. Ediciones Colihue.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Revista Polis*, 13(1), 1-7. <https://polis.revues.org/5509>
- Díaz, E. (2012). Exigencias epistemológicas y metodológicas para una docencia futura. *Educação Unisinos* 16(2), 102-107. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2012.162.01/963>
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la Modernidad*. Paidós.
- Fernández, L. M. (2013). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. PAIDÓS.
- Fernández, M. y Sánchez, J. (1997). *Eficacia Organizacional*. Ediciones Díaz de Santos.
- García, G. y Bolívar, J. E. (2005). *Fundamentos de la gestión pública. Hacia un Estado Eficiente*. Universidad EAN.
- Meirieu, P. (2013). *Conferencia de Philippe Meirieu*. Ministerio de Educación de la República de Argentina.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la Compasión*. Herder.
- Mèlich, J. C. y Boixader, A. (coord) (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada a la ética a la educación*. Grao.



- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía 34 para el mejoramiento institucional del auto evaluación al plan de mejoramiento*. Cargraphics. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-177745_archivo_pdf.pdf
- Mosquera, C. E. (2018). *El proyecto educativo institucional y la formación de la subjetividad política para un escenario de posconflicto: memoria colectiva e identidad escolar* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Mosquera, C. E. y Burgos, M. (2017). El Cliché de las competencias y la soberanía PISA. *Revista Educación y Cultura*, 2(118), 64-67.
- Mosquera, C. y Jaramillo, L. (2019). Las buenas prácticas pedagógicas frente al sujeto educativo impermeabilizado tayloriano en la era posmoderna. *Actualidades Pedagógicas*, 2(74), 1-14. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.7>
- Mosquera, C. y Ramírez, J. (2020a). El desencantamiento de la Escuela: sus cambios y zarandeos en la era posindustrial. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(1), 45-61. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5459/5197>
- Mosquera, C. y Ramírez, J. (2020b). *La formación de la subjetividad política y la identidad escolar*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Mosquera, E. y Rondón I. (2017). La evaluación como herramienta de conocimiento frente a la deserción y la marginalidad. *Revista Palobra*, 1(17), 166-187. <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/1830/1612>
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018a). Proyecto educativo como fundamento par pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 256-268. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018b). El proyecto educativo institucional como fundamento para formar la subjetividad ética heterónoma. *Praxis*, 14(2), 227-242. <https://doi.org/10.21676/23897856.2673>
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018c). Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva.

- Hallazgos, 15(29), 45-70. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v15n29/1794-3841-hall-15-29-45.pdf>
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2019a). La escuela de la esperanza: Una nueva categoría ante el contrar-relato de las competencias. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 37-53. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.2>
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2019b). El PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento. *El Ágora USB*, 19(1), 81-94. <https://doi.org/10.21500/16578031.3538>
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 267-286. <https://doi.org/10.21501/22161201.2770>
- Tamayo, A. (2017). Ser maestro en Latinoamérica hoy: desafíos. *Revista Educación y Cultura*, 1(123), 24-21.
- Taylor, C. (2014). *La era secular*. Gediza.
- Tiramonti, G. (comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO.



Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación

*Ricardo Sánchez Lara*¹

Universidad Católica Silva Henríquez
Chile

rsanchezl@ucsh.cl

*Sofía Druker Ibáñez*²

Universidad Católica Silva Henríquez
Chile

sdruker@ucsh.cl

Resumen

El presente ensayo propone un abordaje deconstructivo de las coordenadas estructurales que, ubicadas en la intersección de ser, saber y poder, se institucionalizan como dispositivos de gubernamentalidad que organizan relatos educativos de dominación. Estos relatos se sostienen en supuestos epistemológicos, objetivistas y reificantes que articulan construcciones hegemónicas del saber como condición para la actualización de sistemas de exclusión fundamentados en discursos y prácticas coloniales



Recibido: 9 de abril de 2021. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.4>

- 1 Profesor de Castellano y Magíster en Educación (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile), Doctor © en Educación (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile). El autor agradece al Programa de Doctorado en Educación de la UMCE (Chile) y el apoyo recibido por la beca interna de estudios doctorales. Además, agradece el apoyo del proyecto FONDECYT Regular 1190517 "Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX" (2019-2022), donde participa como tesista de doctorado. <https://orcid.org/0000-0003-3223-6555>
- 2 Antropóloga (Universidad Austral de Chile, Chile), Magíster en Antropología Cultural y Doctora © en Educación (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile). La autora agradece al Programa de Doctorado en Educación de la UMCE (Chile) y el apoyo recibido por la beca interna de estudios doctorales. <https://orcid.org/0000-0002-0934-4825>

que producen y perpetúan la alteridad subalternizada. Al proponer la premisa de la realidad ontológica entre paréntesis, abordamos la relación entre ser, saber y poder como un problema de justicia educativa, focalizando en las dimensiones de distribución, reconocimiento y participación como ejes para el desplazamiento de escenarios educativos enclavados en entramados coloniales.

Palabras clave: Colonialidad, educación, justicia educativa.

Abstract

This essay proposes a deconstructive approach of structural coordinates that, situated at the intersection of being, knowledge and power, are institutionalized as governmentality devices that organize educational narratives of domination. These narratives are sustained by objectivist and reifying epistemological assumptions articulating hegemonic constructions of knowledge, as a condition for the updating of exclusion systems based on colonial discourses and practices that produce and perpetuate subalternized otherness. Putting the premise of ontological reality in parentheses, we address the relationship between being, knowledge and power as an educational justice issue, focusing on the dimensions of distribution, recognition and participation as axes for the displacement of educational scenarios embedded in colonial frameworks.

Keywords: coloniality, education, educational justice

1. Introducción

Preguntarse por el conocimiento y por sus hegemonías de ocurrencia, por las comunidades de validación del saber, por los entramados políticos y por las supuestas propiedades positivas de lo conocible, obliga a preguntarse por la relación entre el observador y la observación, más incluso, por los relatos de poder (y por las mecánicas de gubernamentalidad) de quienes legitiman el saber dentro de complejas redes de sujeción; por los ejes de dominación que se interceptan en las comunidades de uso y, esencialmente, por los fenómenos educativos que operacionalizan esta indivisible relación político-epistémica (en tanto axioma colonial).

En este contexto, nos proponemos relacionar las reglas políticas de actuación con ciertas dimensiones de violencia epistemológica que



redundan en injusticias simbólicas. De manera específica, esperamos poner en diálogo dos grandes relatos que habitan en los discursos educativos: el de la realidad como unidad independiente a los sujetos y el de las prácticas de exclusión epistémica. En primera instancia, revisaremos la constitución colonial de la educación formal (como institución) y propondremos coordinadas críticas de revisión para la relación entre ser, saber y poder. En un segundo momento, analizamos dichas coordinadas desde la perspectiva de la justicia educativa como proyecto social, focalizando en los alcances de sus dimensiones distributivas, participativas y de reconocimiento.

2. Poder como gubernamentalidad: hacia la injusticia simbólica de los discursos educativos

La empresa *foucaultiana*, en palabras del mismo Foucault (1988, p. 3), “consistió en elaborar y problematizar los modos históricos de constitución de los sujetos” y, en consecuencia, su relación con los procesos de subjetivación dentro de inúmeros tejidos de poder. En su perspectiva, los sujetos estamos inmersos en complejas redes de sujeción que siempre especifican contextos sociohistóricos, premisas epistémicas, relaciones y prácticas de dominación, formas de resistencia y hegemonías de conocimiento.

Dentro de las redes de sujeción, podríamos distinguir dos espacios donde los sujetos coexistimos: en primer lugar, espacios de control y dependencia (determinados como dominación entre sujetos e instituciones) y, en segundo término, espacios de sujeción a sí mismos (como consecuencia de múltiples disposiciones de subjetivación que coaptan los mecanismos y las prácticas de liberación). En el escenario propuesto, las dominaciones (como control de los cuerpos) y las sujeciones operan como mecánicas de opresión que actualizan dominios (en tanto técnicas y significados), además de sentidos del poder (en tanto relaciones entre los “qué”, “cómo” y “por qué” de la dominación), al configurar acciones de control, propósitos de autoridad, medios de vigilancia y formas de institucionalización (Foucault, 1961, 1988).

No obstante, y tal como propone Deleuze (1991), las formas de poder en términos disciplinarios han entrado en crisis y han desplazado las dinámicas factuales de dominación hacia complejos mecanismos de control simbólico. En efecto, el examen temporal de las actividades, la homogeneización de los cuerpos y de sus comportamientos, además de

la organización jerárquica y espacial de las acciones (como características propias del *panoptismo disciplinar*), han dado paso a mecánicas de gubernamentalidad del poder que se cristalizan en prácticas y regulaciones biopolíticas de dominación y control (Sánchez, 2019). La violencia simbólica, entendida como el poder que impone significaciones como legítimas invisibilizando y naturalizando la fuerza en que se funda (Bourdieu y Passeron, 2018), opera como mecanismo de distinción que organiza el espacio social, distribuyendo posiciones en las que se articulan roles (como posibilidades de habilitación para decidir y actuar en dominios específicos) con modos particulares de atribución de legitimidad del conocimiento (Bourdieu, 1998, 2000; Bourdieu y Passeron, 2018).

Si aceptamos las premisas propuestas, es dable suponer que el objeto de la opresión ya no sea el cuerpo individual sino la multiplicidad de prácticas de lo que podríamos entender como un cuerpo plural; opresión que operaría sobre los intereses colectivos mediante entramados interseccionales que permean instituciones, discursos, relaciones y regulaciones. En este sentido, la educación, nunca escindida de su sustrato sociocultural, actualiza el control de los cuerpos plurales a través de disposiciones simbólicas que interceptan reglas políticas de acción y relatos epistémicos.

Específicamente, y pensando en la acción pedagógica que ocurre dentro de los límites de las instituciones de educación formal, estas disposiciones fundan espacios de violencia simbólica, por medio de la aplicación de categorías de percepción, en forma de juicios de valor, que excluyen (o castigan) el capital cultural de los estudiantes que pertenecen a grupos históricamente subalternizados. Con ello, la educación formal, y particularmente la escuela “mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales –o de tipos diferentes- de capital cultural” (Bourdieu, 1998, p. 110), contribuyendo con ello a la reproducción del modelo socioeconómico imperante.

Precisamente para Fraser (2000, 2016), los mecanismos de opresión como invisibilización de minorías, inhabilitación de experiencias y generación de políticas de homogeneidad cultural, se transforman en coordenadas de injusticia simbólica que operan sobre los cuerpos plurales; ejes *temporo-espaciales* que, además, dentro de los relatos educativos se han imbricado de manera estructural y han especificado problemáticas interculturales, decoloniales y epistémicas imposibles



de leer fuera del poder como gubernamentalidad. De ahí que cualquier problema educativo sea, *per se*, un problema epistemológico y político: las prescripciones curriculares y sus intereses como especificación de aquello que Habermas denominara *racionalidades técnicas* (1965); los protocolos de acción y el control positivista de la relación entre observadores y observaciones (Bolaños, 2017; Obando *et al.*, 2018), las regulaciones lingüísticas que contribuyen a perpetuar el mito explicativo del saber como superación de la ignorancia (Rancière, 2007; Sánchez, 2020b) y la propia violencia epistémica (Spivak, 2003; Du Plessis *et al.*, 2013; Lam *et al.*, 2020; Tubino, 2015; Santos, 2018), constituyen una red que, del modo que fuere, informa relaciones de poder y marcos de exclusión mediante prácticas sistemáticas de injusticia simbólica con las que se homogeneiza, invisibiliza e inhabilita.

Si aceptamos el involucramiento estructural de la educación en las coordenadas de injusticia levantadas por Fraser (2000, 2016) y la función reproductiva de la educación devenida de la naturalización de las dinámicas de poder que fundamentan la violencia simbólica y la injusticia epistémica imbricadas en su operar, cabe preguntarse: ¿es esto todo lo que la educación hace, o, mejor dicho, puede hacer? Para Bourdieu (1998, 2000), la respuesta es claramente afirmativa. Desde su punto de vista, si bien las instituciones educativas (y más específicamente la acción pedagógica) existen como espacios complejos donde se dan procesos de resistencia, de transformación y de producción nueva, la orientación global de estos procesos es tal que, en su conjunto, tienden siempre a la reproducción del modelo imperante, con la desigual distribución de saber/poder que lo sustenta. Por ello, democratizar la escuela, resulta un proyecto fútil. La máxima aspiración sería, desde esa perspectiva, “no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados” (Bourdieu, 1998, p. 61).

Existe, para la misma pregunta, una avenida de respuesta diferente. Subvertir la desigualdad sería un proyecto de “responsabilidad por la justicia”, en palabras de Young (2011, p. 159), que exigiría problematizarla y deconstruirla epistémica y políticamente. Para que la educación pueda ser transformadora de la sociedad, se requiere entonces evaluar los mecanismos de operación de la propia educación y de sus instituciones. En este sentido, el espacio de la experiencia, y particularmente las interacciones que dan forma a esta experiencia, constituyen un lugar

privilegiado para afectar el tipo de cambio que permita la apertura epistemológica y el reconocimiento político de la multiplicidad de experiencias que constituyen a los sujetos interactuantes. En su dimensión más concreta, ello requiere el despliegue de prácticas de interacción que no se estructuren desde la lógica escolarizada. Esto es: interacciones ortogonales al sistema en funcionamiento que, por su externalidad, constituyan perturbaciones capaces de gatillar cambios estructurales en sus componentes, potencialmente no confirmatorios del sistema en su totalidad (Maturana, 1990a).

El despliegue de este tipo de interacciones requiere, a su vez, transformaciones en los supuestos ontológicos, epistemológicos y políticos que informan la multiplicidad de decisiones cotidianas de quienes interactúan, especialmente de aquellos que detentan autoridad normativa en la producción de espacios para la experiencia educativa. En los siguientes numerales, exploramos dos ejes fundamentales para pensar caminos de subversión de las lógicas reproductivas de injusticia educativa: primero, atendemos a las posibilidades epistemológicas de la consideración de una ontología anclada en la experiencia, para, desde allí, discutir potenciales avenidas para transitar hacia la habilitación del sujeto complejo, desde el reconocimiento de su ser y su saber.

2.1. Justicia educativa como proyecto decolonial en el camino explicativo de la (objetividad)

El ámbito de la educación formal se ha caracterizado por la reproducción unívoca de ciertos valores, conocimientos y metodologías que son propios de los grupos hegemónicos (Ibáñez, 2015; Ibáñez y Druker, 2018; Tubino, 2015). Esta dinámica, que Santos (2018, p. 150) denomina “pensamiento abismal”, se cristaliza en sistemas nacionales de educación constituidos como espacios de exclusión, donde los saberes que no se corresponden con los modos de hacer y de ser de los grupos dominantes son sistemáticamente invisibilizados (Di Caudo, 2016; Nanculef, 2016; Quilaqueo y San Martín, 2008). En América Latina, lo anterior se articula con dinámicas coloniales de poder que reproducen la hegemonía de un proyecto de modernidad caracterizado por la universalización de una manera particular de ser (emergida del *ethos* europeo colonizador) que acaba funcionando como “referente arquetípico civilizatorio para los pueblos sometidos” (Argüello, 2016, p.



432), en una relación que se establece en el momento colonial y que se mantiene transmutada hasta el presente.

La transmutación no implica aquí un cambio en la materia prima que configura la opresión de lo colonizado, es decir, y como antes señalábamos, en una suerte de control disciplinar sobre los cuerpos, sino más bien se concreta como cambios en los mecanismos de opresión que, contextualizados en las particularidades sociohistóricas del continente, actualizan modos de dominación remanentes de la sociedad disciplinaria y cristalizados en disposiciones biopolíticas de poder que actúan sobre la multiplicidad de ejes de diferencia (entiéndanse ciertos ejes lingüísticos, epistémicos, culturales y políticos).

Lo que resulta de mayor relevancia para la argumentación de este ensayo, es que este modo particular de “ser” representa también un modo específico de “conocer”; modo fundado en la racionalidad científica ilustrada que configura el espacio de la ciencia positivista y que articula una racionalidad económica y ciudadana (Argüello, 2016; Ayora-Vázquez, 2013; Delgado, 2018; Hernández-Zamora, 2019). En este sentido, siguiendo a Argüello (2016, p. 431), “la hegemonía del poder/saber/organización colonial-capitalista pervive por su carácter mimético: interviene en las distintas esferas de la vida humana y social como un dispositivo organizador”; este dispositivo, que Quijano (1992) articula como una matriz colonial del poder, opera sobre distinciones esenciales de identidad y alteridad que articulan concepciones modernas de raza, género, cultura y organización social y política (Ayora-Vázquez, 2013).

Como referíamos al inicio, los tejidos de subjetivación subsisten en concepciones epistémicas que, en tanto racionalidad científicista, configuran la colonialidad del saber y se constituyen en el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis. Para Maturana (2002), este camino explicativo se encuentra fundamentado en la creencia de que existe una realidad objetiva que informa sobre sus propiedades y que, por su carácter universal, es susceptible de ser asimilada del mismo modo por todas las personas. En este camino, el conocimiento que se produce en los espacios legitimados por occidente, para producir ciencia constituye “el saber hegemónico” (que se considera como directamente representativo de las propiedades positivas del universo). Por su parte, el conocimiento que se produce en espacios subalternizados se vincula con lo subjetivo, lo misterioso, lo local, considerándose, por cierto, menos representativo de la supuesta realidad objetiva.

Esta comprensión enmarca la configuración histórica que ha asumido el encuentro entre identidades divergentes en el marco de unos sistemas de educación formal que fragmentan y simplifican al sujeto que conoce (Sánchez, 2020a), reduciéndolo a un otro que la mismidad hegemónica puede siempre conocer y predecir (Skliar, 2017). Pero ¿cómo conocer y predecir la otredad? Desde la perspectiva de este trabajo, el conocimiento parcial del otro, (generalmente simplificado y disgregado en dinámicas de exclusión) sucede como control simbólico que opera institucionalizado en los discursos científicos y educativos, más incluso, que opera naturalizado como mecanismos de regulación biopolítica que constriñen la multiplicidad de prácticas sociales posibilitando, entre otras injusticias, la invisibilización de minorías (y de sus experiencias subalternizadas), la inhabilitación de relatos considerados menos legítimos (por estar distantes del saber hegemónico) y, finalmente, las políticas de homogeneización que permiten predecir cualidades y categorizar experiencias de acuerdo con parámetros coloniales (en tanto mecanismos de gubernamentalidad).

En el camino explicativo de la objetividad, como se desprende de las ideas anteriores, la “completitud” del sujeto que aprende su “aptitud” y “adecuación” es medible a partir de la mayor o menor coincidencia de sus declaraciones de conocimiento con respecto a lo que se considera son las propiedades objetivas de la realidad sobre la que aprende. Como resultado, esta mirada construye una normalidad arquetípica contra la cual se establece, etiqueta y clasifica la diversidad como característica del otro subalternizado, vale decir: quienes pueden representar la realidad tal como es, son normales; aquellos que divergen, expresan en esta divergencia la inadecuación o incompletitud que les impide aprehender el mundo externo correctamente. De esta manera, la normalidad arquetípica funciona como meta-representación que abarca todas las dimensiones conocidas – y categorizables- de lo humano, articulando relatos cognitivos, fisiológicos, lingüísticos, raciales, sociales, culturales, étnicos, políticos, sexuales y de género. Para cada categoría por separado, y para todas ellas en su conjunto, la divergencia con la identidad arquetípica implica alteridad deficitaria: mientras más aparente es esta diferencia, más radical es el déficit del otro.

Una deconstrucción crítica de esa mirada requiere el cuestionamiento de sus supuestos ontológicos y epistemológicos, a la vez, la problematización de sus agendas y consecuentes políticas de



mantención. En relación con lo primero, el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis, en adelante (objetividad) (Maturana, 1990b, 1995, 2002), posiciona al observador, la experiencia y la interacción como centro de la relación entre conocimiento y realidad, en el entendido de que la única realidad que es susceptible de ser conocida es aquella que el observador construye en su vivir (Maturana, 1995, 2002; Maturana y Varela, 2009; von Glasersfeld, 1994, 1995). El acto de conocimiento es, desde esta perspectiva, una acción de distinguir que el observador realiza en el presente de acuerdo con las posibilidades de su estructura, y que luego puede ser reformulada en explicaciones construidas, de un modo u otro, dependiendo de los criterios de legitimidad asociados a las membresías de las comunidades de práctica y de sentido en las que opera (Lave y Wenger, 1991).

Suspender la objetividad, o ponerla entre paréntesis, supone perder la vara de medida que representa la correspondencia entre declaración de conocimiento y realidad “tal como es”, y con ello la base epistemológica de una normalidad arquetípica que permita organizar la relación entre ser, saber y poder. Los estudios decoloniales, precisamente posicionados en la intersección entre epistemología y política, permiten abordar el problema en cuestión evidenciando el carácter histórico y contextual del conocimiento en general, y del conocimiento científico en particular, develando la construcción hegemónica de lo objetivo. Así las cosas, abordar el problema educativo desde la articulación de ambos enfoques (el camino explicativo de la (objetividad) y la mirada decolonial) obliga a reconocer (para subvertir) la violencia epistémica sobre saberes de grupos minoritarios que ha caracterizado a los espacios de educación formal.

Esta violencia se operacionaliza, por ejemplo, en un currículo hegemónico de corriente principal que solo reconoce como conocimiento el aporte de la ciencia eurocéntrica, naturalizando contenidos y procedimientos que están, en efecto, asentados sobre valores propios de los grupos sociales con más poder (Ames, 2013; García, 2018). Su mantención constituye uno de los obstáculos más importantes para el aseguramiento del derecho a la educación, entendido más allá del mero acceso, como derecho a participar de procesos de aprendizaje de calidad y con sentido (García, 2018).

Asegurar este derecho es, desde esta perspectiva, un problema de justicia social y educativa, cuyo abordaje requiere considerar

las dimensiones de distribución, de reconocimiento y de participación (para democratizar, epistemológica y pragmáticamente, los espacios escolares), dejando entrar las construcciones de realidad que los estudiantes traen a la escuela desde sus comunidades de práctica y sentido. Una educación como esta, que se reorienta hacia la ciudadanía para la justicia social "demanda urgentemente asociar las políticas educativas con "giros" epistémicos" (Osorio, 2019, p. 26), particularmente a través de la democratización del saber "para atender las emergencias (epistémicas) del Sur Global, las otras formas de comprender y explicar la realidad" (Argüello, 2016, p. 432), con el propósito de fomentar una educación equitativa y crítica, posibilitadora de procesos de aprendizaje que favorezcan que las y los estudiantes que pertenecen a grupos subalternos puedan desarrollar también su agencia (Carneros *et al.*, 2018; Hernández-Zamora, 2019).

2.2. El conocedor en su experiencia: perspectivas para la justicia

Pensar la relación entre conocimiento y educación en los términos decoloniales expuestos, supone pensar lo epistémico como violencia simbólica (o como mecánica gubernamental de poder). En ese escenario, parece pertinente recuperar dos tesis de Honneth (2006, 2007) que vertebran, a nuestro juicio, parte de esa relación: 1.-es imposible pensar las prácticas de exclusión escindidas de discursos ideológicos que especifican reconocimientos y, 2.- cualquier reconocimiento negado es un desprecio reificante. En torno a la primera tesis, resulta evidente que cualquier exclusión se sostiene en disposiciones ideológicas de negación, pero, menos evidente, aunque en latencia desde una perspectiva dialéctica *hegeliana*, es que la negación de un otro deviene de los reconocimientos otorgados por quienes detentan la posibilidad de negar.

Sobre este particular, y para varios autores (Marcone, 2009; de la Maza, 2010; Prada, 2015) la reflexión *hegeliana* respecto a la constitución de la identidad, lo intersubjetivo y la estructura de las relaciones sociales representa un discurso fundacional, pues, para Hegel (1966), las relaciones de reconocimiento subsisten en redes de dominación y sumisión donde se es sujeto en la medida que otro u otra autoconciencia libre logra reconocerse idéntico y, a la vez, distinto de otro u otra en quien reconoce las diferencias. Ya que uno reconoce la potencia absoluta del otro y el otro el miedo a desaparecer sin la autoconciencia que lo define será el trabajo o la acción de servidumbre aquello que,



en definitiva, presente la singularidad como autoconciencia de ser puro para sí. Para [Kojève \(1975\)](#), precisamente dada la premisa descrita, el fenómeno que releva la autoconciencia y transforma la singularización en reconocimiento es el deseo como negación y como acción.

Volvamos sobre la segunda tesis de [Honneth \(2007\)](#): cualquier reconocimiento negado es un desprecio reificante. Su lectura de la reificación implica una comprensión epistemológica del fenómeno dialéctico de reconocer-negar-reificar que tiene dos alcances argumentales: el primero, es que las experiencias son posteriores al conocimiento y, el segundo, es que el reconocer opera como consecuencia del conocer. Precisamente, en la doble afectación señalada se sustenta la reificación, es decir, en la presuposición de que la experiencia es un fenómeno independiente del conocer y que solo sería posible reconocer cualidades de la otredad cuando hay evidencia de su conocer el mundo (también en presuposición, como exponíamos desde la mirada de la objetividad, de una realidad existente en independencia de quien la observa).

¿Qué tiene que ver lo anterior con la relación entre poder y educación? Más allá de la evidente y documentada institucionalización del poder (también de las evidentes técnicas de docilización de los cuerpos), emerge una dimensión de sujeción situada en la construcción de significados mediante exclusiones simbólicas (injusticias, si se quiere) que operan como rechazo epistemológico de los saberes otros (o de las biografías otras que exponíamos en el numeral anterior). La mencionada gubernamentalidad del poder especifica disposiciones sofisticadas de dominio que surgen del reconocimiento dialéctico entre prescripciones didáctico-curriculares, discursos docentes, pluralización asimilacionista del estudiantado y experiencias socioculturales; reconocimientos que son afirmaciones y, a la vez, negaciones; reconocimientos que son mecánicas de acción y que, en definitiva, pueden sustentarse en los dos caminos epistémicos explorados.

En su dimensión más concreta, lo anterior se materializa en las diferencias que experimenta el estudiantado en su participación escolar (más o menos reconocida, más o menos parcializada) toda vez que pertenecen a grupos sociales ubicados en intersecciones que los acercan o los alejan de la identidad del poder. Desde el camino explicativo de la objetividad, la violencia simbólica parece ser constitutiva de la propia acción pedagógica por su vocación de distinción.

Si como antes argumentábamos, los discursos educativos subsisten en la premisa de una realidad que opera con independencia de los observadores, los reconocimientos devenidos de dicha postura definirán una afirmación del conocedor donde se negará la riqueza sociocultural que le constituye y, en consecuencia, su posibilidad construccional de realidad como acción legítima. Las acciones consideradas legítimas permiten especificar otras tres dimensiones latentes: el rol de los otros que reconocen, los juegos de verdad contenidos en los sistemas de validación del saber y las mecánicas de participación. Entonces, de manera preliminar, se podría decir que el reconocimiento es una categoría que, relacional y dialécticamente, identifica y afirma las cualidades de otro al mismo tiempo que lo habilita a participar de aquello en que es reconocido como mismidad y como diferencia, más incluso, se podría afirmar los reconocimientos se especifican en acciones y que operan en absoluta dependencia de principios participativos que adquieren legitimidad de acuerdo a sistemas de validación de experiencias en comunidades específicas de actuación (Sánchez y Druker, 2021).

Examinar la educación como justicia es pensarla, de esta manera, como relación indefectible entre reconocimientos, participaciones y distribuciones. Si bien es evidente que la injusticia y la exclusión tienen complejos significantes materiales que permiten visualizarlas como marginaciones geográficas, carencias de bienes, dificultades de acceso, brechas de género, distribución inequitativa de riquezas, concentración, centralismo o negaciones jurídicas; también es evidente la imposibilidad teórica, ética y política de pensar dichos significantes en ausencia de relatos simbólicos coloniales de exclusión, fuertemente determinados por coordenadas estructurales y sistemáticas que refieren a las condiciones institucionales donde la negación de las riquezas socioculturales opera como premisa legítima que moviliza, entre otras dimensiones, aquello que Young (2000) distingue como explotación, marginación cultural, ausencia deliberativa e imperialismo cultural.

La perspectiva simbólica obliga a problematizar lo distribuido ya no en términos de bienes, servicios, accesos y capitales económicos, sino, más bien, en términos de las capacidades para deliberar respecto al bien común, reflexionar sobre los marcos de desigualdad y problematizar la ciudadanía desde una perspectiva de inclusión y exclusión (Nussbaum, 2010). Asimismo, obliga a pensar la participación como fenómeno de deliberación paritaria en contextos determinados



estructuralmente por opresiones y negaciones de acción (Young, 2011), pero, sobre todo, obliga a pensar el reconocimiento cultural de las diferencias (epistemológicamente constitutivas) como articulación de dinámicas de participación y redistribución (Fraser, 2008).

En la rearticulación de lo expuesto, podríamos señalar que la relación entre ser, saber y poder corresponder a una concurrencia que, institucionalizada en los relatos educativos, reproduce dinámicas de dominación asociadas al reconocimiento de la otredad, a mecánicas de participación y a distribución de capacidades para el desarrollo agencial. En el centro de la relación, recursiva por cierto, habita la intersección de discursos epistémicos y políticos que configuran un entramado colonial donde es posible advertir, preliminarmente: valores, métodos y conocimientos que representan posiciones hegemónicas; mecanismos de legitimación de explicaciones de experiencias que validan aquellos relatos más cercanos al presupuesto de un universo estable y regulado por propiedades positivas, y, esencialmente, donde es posible advertir una perspectiva de la objetividad (en tanto realidad) como variable independiente del observador.

A partir de las coordenadas descritas, y amparados en la premisa de que ellas reproducen injusticias simbólicas que se normalizan en las instituciones como dispositivos de gubernamentalidad, juzgamos relevante posicionar las prácticas de reconocimiento, participación y distribución como ejes críticos de cualquier aproximación epistémico-política a los fenómenos educativos. En este orden de cosas, si, por ejemplo, se reconoce en los observadores la incapacidad de significar desde la objetividad entre paréntesis, es decir, desde su experiencia constructiva de realidad, es dable que imperen las lógicas del déficit subalternizador; si, por el contrario, se reconoce la experiencia como único mecanismo de conocimiento (mediante distinciones estructuralmente determinadas), sería dable esperar que las dinámicas de colonialidad sean superadas en el ejercicio dialéctico de aceptar que ninguna experiencia es posterior al conocer (como si ocurrencia y conocimiento operaran en independencia) y que ningún reconocimiento puede subordinarse a las supuestas propiedades positivas de la realidad.

La complejización del reconocimiento, según nuestra perspectiva, conmina a repensar las dinámicas de participación, asimismo, el rol de los otros que reconocen y los juegos de verdad contenidos en los sistemas de validación del saber. Participar desde la experiencia y desde

la legitimidad de las explicaciones en tanto reformulaciones (siempre diversas) de distinciones, al menos en el camino explorado de la realidad entre paréntesis, obliga a pensar la relación didáctico-curricular no ya desde un lugar de enunciación hegemónico ni homogéneo, sino, por el contrario, desde un espacio múltiple de significación donde el control no existiría como medida de los cuerpos múltiples, sino como espacio relacional de poder situado en la agencia deliberativa de las comunidades de uso del saber.

En este punto, se torna inevitable relacionar el reconocimiento y la participación con la distribución como dimensión de justicia. Si reconocer la experiencia múltiple como mecanismo de distinciones (o de producción de conocimiento) habilita a participar desde las riquezas biográficas, siempre diversas y situadas en marcos socioculturales, lo distribuido para su funcionamiento (al menos en el campo pedagógico) ha de subvertirse y desplazarse hacia prácticas políticas que releven la experiencia, legitimen las explicaciones no necesariamente cercanas a relatos hegemónicos, habiliten las riquezas socioculturales y posicionen la agencialidad de los conocedores en el centro de la discusión didáctico-metodológica. Esta superación de lo distribuido para perpetuar el orden colonial no es solo una redistribución del carácter divisorio del poder, sino, de fondo, es una redistribución de las hegemonías del conocimiento, de los roles de participación y de las mecánicas simbólicas de reconocimiento habilitante. Redistribuir para participar en paridad en las prácticas del saber supondrá, según lo expuesto, construir espacios de expresión que validen los saberes no considerados parte de las supuestas propiedades positivas y romper con las premisas de homogeneidad en tanto sujeción cultural; sobre todo, romper con la regulación de acciones que especifican el dominio simbólico en la aceptación cabal de que la experiencia está siempre situada en ejes de poder.

3. Conclusiones

Como decíamos en la introducción, las disposiciones de poder que resuenan en los espacios educativos formales se han transformado en mecánicas de gubernamentalidad que se cristalizan en prácticas y regulaciones biopolíticas de dominación y control simbólico; más incluso, se cristalizan en la multiplicidad de prácticas que operan sobre intereses colectivos a través de redes interseccionales que invisibilizan minorías, inhabilitan las experiencias y generan políticas de homogeneidad



cultural. Entendiendo lo anterior, y agregando la dimensión epistémica de estas regulaciones de poder, estamos en posición de afirmar que, en el seno de la discusión educativa, emerge la justicia como problemática epistemológica de reconocimiento, distribución y participación en escenarios fuertemente marcados por relatos de dominación; relatos en sí mismos coloniales que niegan una experiencia otra situada en la supuesta periferia del conocimiento.

Dado lo anterior, pensamos que la relación entre injusticia y educación se materializa en las acciones dialécticas de reconocimiento como especificación de control simbólico, y que, en consecuencia, cualquier fenómeno educativo requiere ser examinado en la intersección de sus relatos de poder, sus premisas epistemológicas y sus condiciones políticas de acción y legitimación. Así las cosas, sostenemos la relevancia de tres coordenadas que permiten pensar lo educativo en su contexto colonial y, al mismo tiempo, evaluar la posibilidad de su subversión para la justicia social desde el seno de la justicia educativa: en primer término, posicionamos el reconocimiento de la otredad (y de sus acciones) desde la aceptación de su condición de dependencia (en los fenómenos de observación) y, más incluso, desde su condición de múltiple en diversos ejes de diferencia donde, en definitiva, quien conoce construye una realidad en la cual no existen propiedades positivas universales que informen su conocer o distinguir. Consecuentemente, las participaciones habilitadas en la complejización del reconocimiento que exponemos supondrán acciones que hagan legítimas las experiencias y su multiplicidad de posibilidades explicativas, así mismo, que hagan legítimas las pertenencias socioculturales negando la presuposición de un espacio hegemónico para ser, estar y conocer. En la reunión de ambos principios (reconocimiento y participación), emerge la necesidad de redistribuir las disposiciones políticas de acción, a fin de propiciar escenarios no ya de reproducción colonial, sino más bien, escenarios de legitimidad que permitan deliberar el bien común, subvertir las relaciones gubernamentales del saber-poder y, en suma, democratizar la construcción de nuevos saberes que sitúen al observador en el centro de los debates sobre justicia y educación.

Referencias

- Ames, P. (2013). Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural – un caserío mestizo de la Amazonía: Organización local, identidad y estatus. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 17(32), 113-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137318>
- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixte: Contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 429-447. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>
- Ayora-Vázquez, G. (2013). De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad. Reflexiones teóricas para una práctica decolonial. En *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura y IV Foro Iberoamericano de literacidad y aprendizaje*. [Memoria de trabajos], Universidad Veracruzana, Puebla, México.
- Bolaños, R. (2017). El Problema del Conocimiento y la Educación desde las Tendencias Filosóficas Analíticas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 22, 35-54. <https://dx.doi.org/10.17163/soph.n22.2017.01>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 18-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario* (pp. 1-4). Ediciones Nordan.
- De la Maza, L. (2010). Actualizaciones del concepto hegeliano de reconocimiento. *Veritas*, 23, 67-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000200004>
- Delgado, F. (2018). La transdisciplinariedad, el diálogo de saberes y la investigación participativa revalorizadora en una perspectiva del desarrollo endógeno sustentable como interfase para el vivir bien. En P. Gerritsen, S. Rist, J. Morales y N. Tapia (Eds.),



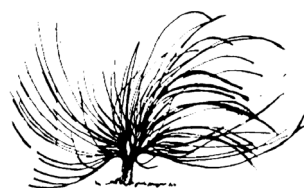
- Multifuncionalidad, funcionalidad y buen vivir* (pp. 145-174). Centro Universitario de la Costa Sur Universidad de Guadalajara.
- Di Caudo, M. V. D. (2016). Interculturalidad y Universidad. Cuando lo distinto (No) cabe en el mismo molde. En M. Di Caudo, D Llanos y M Ospina (Coords.), *Interculturalidad y Educación desde el Sur* (pp. 19-130). Universidad Politécnica Salesiana.
- Du Plessis, H., Sehume, J. y Martin, L. (2013). *The concept and application of transdisciplinarity in intellectual discourse and research*. Mapungubwe Institute for Strategic Reflection.
- Foucault, M. (1961). *Folie et Dérason. Histoire de la folie à l'âge classique*. Plon.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/cdac/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En J. Butler y N. Fraser (Eds.), *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 22-26). Traficantes de sueños.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fraser, N. (2016). Igualdad, identidad y justicia social. *Le Monde Diplomatique en español*. <https://mondiplo.com/igualdad-identidad-y-justicia-social>
- García, T. (2018). Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 160-175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Habermas, J. (1965). *Conocimiento e interés*. Taurus Ediciones.
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 35, 129-150. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las Perspectivas Decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>

- Ibáñez, N. (2015). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 323-335. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100019>
- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 78, 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Kojéve, A. (1975). *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Ediciones Pleyades.
- Lam, D. P. M., Hinz, E., Lang, D. J., Tengö, M., Wehrden, H. von y Martín-López, B. (2020). Indigenous and local knowledge in sustainability transformations research: A literature review. *Ecology and Society*, 25(1). <https://doi.org/10.5751/ES-11305-250103>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Marcone, J. (2009). Del amor a la lucha por el reconocimiento. *En-Claves del Pensamiento*, 3(6), 183-188. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2009000200011&lng=es&tlng=es
- Maturana, H. (1990a). *Biología de la cognición y epistemología*. Ediciones Universidad de la Frontera.
- Maturana, H. (1990b). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Sáez Editor.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: Objetiva o construida?: I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Anthropos Editorial.
- Maturana, H. (2002). *La objetividad: Un argumento para obligar*. DOLMEN.
- Maturana, H. y Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayin Mapuche kimun: Epistemología mapuche. Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile. http://www.uchileindigena.cl/wp-content/uploads/2016/10/Tayin%C-C%83-Mapuche-kimun_29092016-1.pdf
- Prada, M. (2015). La idea de reconocimiento en el Hegel de Jena. Una lectura con Paul Ricœur. *Franciscanum*, 163, 21-49. <http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v57n163/v57n163a02.pdf>



- Obando, E., Villagrán, N. y Obando, E. L. (2018). La redefinición del sujeto cognoscente: el acto de intelección en cuanto conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), 89-109. <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.02>
- Osorio, J. (2019). Propuestas para un marco referencial sobre ciudadanía, formación ciudadana y educación para el programa de Formación Ciudadana UFRO/MINEDUC. En G. Williamson, J. Villenas e I. Soto (Eds.), *Formación ciudadana en las comunidades educativas Experiencias y reflexiones desde La Araucanía* (pp. 13-48). Nueva Mirada Ediciones.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Quilaqueo, R, D. y San Martín C, D. (2008). Categorización De Saberes Educativos Mapuche Mediante La Teoría Fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 151-168. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200009>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Sánchez, A. (2019). La gubernamentalidad como poder a distancia: Foucault y la crisis de las disciplinas. *Daimon Revista Internacional de filosofía*, 76, 155-170. <https://doi.org/10.6018/daimon/281801>
- Sánchez, R. (2020a). *Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda*. Ediciones CELEI. http://celei.cl/wp-content/uploads/2020/11/Documento-de-Trabajo_RICARDO-SANCHEZ_FINAL_FINAL_21_11_2020.pdf
- Sánchez, R. (2020b). Educación literaria, intersecciones y exclusiones: Un marco para repensar la clase de literatura. En A. Ocampo (Ed.), *Reinvenciones e Interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por justicia educativa* (pp. 74-90). Ediciones CELEI. https://celei.cl/wp-content/uploads/2021/01/Libro_UBO_CELI_Primer_Seminario_Nacional_de_Educaci%C3%B3n_Inclusiva_2020_Final.pdf
- Sánchez, R. y Druker, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*, 23, 1-18. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/585/378>

- Santos, B. D. S. (2018). *Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes*. CLACSO.
- Skliar, C. (2017). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica*, 3(21), 21-31. <https://doi.org/10.25074/07195532.3.508>
- Spivak, G. (2003). ¿Puede Hablar El Subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010
- Tubino, F. (2015). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 4(11),1-5. <https://core.ac.uk/download/pdf/322549178.pdf>
- von Glasersfeld, E. (1994). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Ed.), *La realidad inventada* (pp. 27-37). Gedisa.
- von Glasersfeld, E. (1995). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Krieg (Eds.), *El ojo del Observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 19-31). Gedisa.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata.



El libro cartonero: inclusión y acceso a la información desde el trabajo colaborativo

Iván Ariel Viera¹

Universidad Nacional de Rosario
Argentina

arielviera36@gmail.com

Resumen

Este ensayo pretende analizar las posibilidades de un proceso de inclusión social a partir de vincular el modo de trabajo de una editorial cartonera y su fuerza como movimiento social, con el objetivo de reflexionar sobre las oportunidades de generar acciones inclusivas para democratizar el acceso a la información. Esta editorial encuentra el ancla en el binomio editorial-sociedad, y en el conocimiento que se pone en juego como capital para satisfacer las necesidades de los vínculos que se generan. Se indagará cómo sus políticas visibilizan la problemática de la exclusión social y la marginalización de los sectores vulnerables. El foco estará puesto, entonces, en la actividad de la editorial cartonera con respecto a la forma de trabajo cooperativo y colaborativo y a sus posibilidades como forma de inclusión social.

Palabras clave: Editorial cartonera, inclusión social, información.



Recibido: 5 de mayo de 2021. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.5>

¹ Licenciado en Enfermería. Facultad Ciencias Médicas de Rosario. Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Tecnológica Nacional Regional Rosario Argentina. Coordinador Servicio Guardia Urgencias y Emergencias, Hospital Municipal de Rosario. <https://orcid.org/0000-0002-6322-2087>

Abstract

This essay aims to analyze the possibilities of a process of social inclusion by linking the way of working of a cardboard publisher and its strength as a social movement, with the aim of reflecting on the opportunities of generating inclusive actions to democratize access to information. This publisher finds its anchor in the publisher-society binomial and in the knowledge that is put into play as capital to satisfy the needs of the links that are generated. It will inquire how their policies make the problem of social exclusion and the marginalization of vulnerable sectors visible. The focus will be placed, then, on the activity of the cardboard publisher with respect to the form of cooperative and collaborative work and its possibilities as a form of social inclusion.

Keywords: cardboard publisher, social inclusion, information

Introducción

Nuevos paradigmas de manifestaciones culturales surgieron a partir de la crisis social y económica del 2001 en Argentina. Un caso representativo lo constituye la editorial Eloísa Cartonera, propulsora de un fenómeno particular de emprendimientos colectivos que se caracterizaron por la autogestión, la colaboración y el cooperativismo. Las editoriales cartoneras se fundan en una matriz asociacionista, la cual señala a la cultura como posibilitadora de inclusión social, fuente de trabajo, y de democratización del acceso a la información. En esta nueva dinámica editorial, se advierten las profundas transformaciones provocadas en los niveles de producción, circulación y recepción de contenidos (Codoni y García, 2013).

Las editoriales cartoneras encuentran el anclaje en el binomio editorial-sociedad, y en el conocimiento que se pone en juego como capital para satisfacer las necesidades de los vínculos que se generan entre ambos conceptos. El diálogo, como herramienta fundamental de la actividad cooperativista y colaborativa, posibilita el reconocimiento de las problemáticas y la valoración de dicha actividad. La capacidad de dialogar implica reconocer en los sujetos participantes un rol y un tipo de aporte específico, como así también una perspectiva que rompe con las jerarquías y permite al otro expresarse. Es a partir del intercambio



que se produce una nueva interpretación de la realidad. Se puede pensar que los libros con tapa de cartón no son algo novedoso. En Argentina, siempre hubo lugares en los que se vendían libros restaurados, mecanografiados o fotocopiados. Además, existen y abundan las editoriales independientes. No obstante, una editorial cartonera va más allá del libro como objeto en sí. Se caracteriza por una forma de trabajo sistematizada, por sus estrategias emprendedoras y emancipadoras, por su compromiso y su intención de inclusión social. Son pocas las editoriales cartoneras que se arriesgaron a llevar más allá sus accionares y comprometieron realmente con la posibilidad de transformar la realidad y la generación de un cambio social. El trabajo cooperativo en el nivel local que pudieran llevar a cabo no ha pasado de ser un proyecto de intervención artística o plataforma de despegue de muchos escritores.

Por ello, interesa un caso particular de editorial cartonera. La Soñía Cartonera (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) propone acciones inclusivas para democratizar el acceso a la información de manera conjunta, solidaria y comprometida con diversos actores sociales. Coordina una política cultural y social desde el ámbito universitario, como programa de extensión hacia la sociedad. Brinda las herramientas para generar espacios de trabajo para personas excluidas del sistema y busca la democratización en el acceso a la lectura, la información, los conocimientos y las prácticas artísticas. Tanto esta editorial cartonera como las políticas de inclusión que maneja, entienden al otro como un ser activo en el proceso de producción y, como tal, es capaz de problematizar su propia situación (Codoni y García, 2013; Huespe, 2017).

En este sentido, se consideran relevantes las posibilidades que tienen las editoriales cartoneras para generar un importante cambio social. Dentro del sistema escolar, una editorial cartonera permitiría a las escuelas urbano-marginales o rurales tener no solo más materiales didácticos, sino también más oportunidades de acceso a la lectura e información a bajo costo. Con su propio taller de libros cartoneros, podrían realizar su propio material, lo que fomenta la faceta artística. Respecto a las minorías étnicas o grupos sociales discriminados, pueden encontrar en estos libros una manera de publicar sus historias, experiencias y vivencias, debido a que sus producciones suelen ser ignoradas por editoriales de mayor alcance. De este modo, una editorial cartonera tiene una estructura de funcionamiento flexible que es fácilmente reproducible, con sencilla organización e insumos mínimos, lo cual expande

aún más sus potencialidades para generar cambios sociales y políticas de inclusión (Huespe, 2017).

El libro cartonero: inclusión y acceso a la información desde el trabajo colaborativo

Las editoriales cartoneras, al seguir la línea de la inclusión social, presentan características colaborativas, autogestoras y cooperativistas como emprendimientos que promueven la pluralidad de voces, la democratización de la lectura y la apreciación del libro como una herramienta de transformación. Se destaca la relación entre las alternativas marginales de edición literaria y el quehacer artístico como una manera de construir ciudadanía a partir de las acciones discursivas que proponen los libros elaborados en estas editoriales. Esto contribuye a comprender de qué manera los libros integran tanto manifestaciones estéticas como políticas de un colectivo particular (Urtubey, 2012). De esta manera, se piensa en la posibilidad de un proceso de inclusión social a partir de la creación de una editorial cartonera. Esto, a su vez, generaría acciones destinadas a democratizar el acceso a la información. Se pretende, por lo tanto, demostrar el potencial que tiene una editorial cartonera como herramienta de transformación, y sus posibilidades de replicación.

Cabe caracterizar a este tipo de editoriales como una política social. Esta puede conceptualizarse como aquella política que “se refiere al conjunto de actuaciones administrativas e institucionales del poder público ante un conjunto amplio, diverso y relativo de problemas determinados como 'sociales'” (Fernández y Caravaca, 2011, p. 4). La política social debe contar con servicios, financiación y protección para quienes se encuentren en situaciones vulnerables. Estas políticas incluyen recursos financieros, acceso a servicios de salud, educación, seguridad, vivienda, asistencia, en fin, aquellas medidas regulatorias y preventivas que permitan el cumplimiento de los derechos a una vida digna (Fernández y Caravaca, 2011).

Se puede decir, entonces, que las políticas sociales tienen como objetivo primordial la inclusión con el fin de solventar la desigualdad, entendida como una “dispersión de una distribución en el ingreso, consumo, o en algún otro indicador relacionado con el bienestar” (Banco Mundial, 2011; según se cita en Muñoz-Pogossian y Barrantes, 2016, p. 16). Así, debe intentar lograr un proceso de equidad, es decir, un principio de ética y de justicia. Según la Comisión Económica para América



Latina y el Caribe (2014), la equidad “defiende las mismas condiciones y oportunidades para todas las personas sin distinción, solo adaptándose en casos particulares, a los que plantean objetivos para avanzar hacia una sociedad más justa” (según se cita en [Muñoz-Pogossian y Barrantes, 2016, p. 17](#)). Estos planteos se relacionan estrechamente con la idea de inclusión social, cuyo origen se remonta a la década de 1970 en Europa, en el contexto de las transformaciones neoliberales de las relaciones de producción y de la crisis de los estados de bienestar:

El Banco Mundial (2011) define la inclusión social como el “proceso de empoderamiento de personas y grupos para que participen en la sociedad y aprovechen sus oportunidades. Da voz a las personas en las decisiones que influyen en su vida a fin de que puedan gozar de igual acceso a los mercados, los servicios y los espacios políticos, sociales y físicos”. Por su parte, la CEPAL (2014) define a la inclusión social como el “proceso por el cual se alcanza la igualdad, y como un proceso para cerrar las brechas en cuanto a la productividad, a las capacidades (educación) y el empleo, la segmentación laboral, y la informalidad, que resultan ser las principales causas de la inequidad”. ([Muñoz-Pogossian y Barrantes, 2016, p. 16](#))

La contracara de esta moneda es, lógicamente, la exclusión social. No debe considerarse como un simple “estar afuera” del sistema, puesto que nunca se está del todo fuera. Asimismo, debe entenderse como:

Una relación social que impide u obstaculiza el logro de una mejor posición social, superar una situación o un derecho a que se debiera tener acceso. A su vez, la exclusión tiene carácter estructural, ya que sus causas generales se asientan en la estructura económica política de una sociedad y la cultura que se genera entre estas dimensiones. No es un proceso que sea parte de un orden natural de la sociedad en su desarrollo social. Más bien forma parte de cierto tipo de desarrollo. ([Chuaqui et al., 2016, p. 163](#))

Desde 1970, la crisis del sistema capitalista, el aumento del desempleo o la situación de informalidad laboral y el debilitamiento la protección social vienen produciendo un malestar profundo y quiebres

en las estructuras sociales. La inclusión social es una idea que ha sido desarrollada a partir de problemas como la pobreza, la marginalización y otras formas de privaciones. La exclusión, por ende, es un proceso por el cual personas o grupos se ven empujados al margen de la sociedad y son apartados de las actividades comunitarias, lo cual puede ser resultado de la discriminación o una consecuencia de las políticas aplicadas. La inclusión social, entonces, sería el proceso dinámico que posibilitaría la participación plena del bienestar socio vital a las personas que se encuentran inmersas en un sistema marginal (Chuaqui *et al.*, 2016).

Particularmente en Argentina, estas nociones han sido ejes de los debates públicos desde 1950. A partir de las transformaciones que devinieron del rápido crecimiento urbano, la migración y la industrialización, hicieron visibles las desigualdades y el aumento de los sectores marginales. En la década de 1970, la marginalidad fue considerada como problema de seguridad nacional por el Consejo Nacional de Seguridad en un contexto conflictivo en lo político, lo económico y lo social. A partir de ese entonces, debieron producirse intervenciones para solventar estas circunstancias, con el fin de intentar la inclusión o integración social. A pesar de estos intentos, los marginados en el siglo XXI son un gran segmento de la población, al ser un conjunto diverso y de posiciones diferentes en la estructura, como, por ejemplo, jóvenes en situación de desempleo, deserción escolar, precarización e informalidad laboral (Jack, 2019). Se puede pensar que el modelo de inclusión en el país, en los últimos años, ha sido principalmente asistencialista. Es decir, se brinda una ayuda económica, pero el sujeto no es participante activo de la inclusión, no se genera instrucción, aprendizaje o crecimiento personal (D'Amico, 2013).

En este aspecto, una editorial cartonera promueve la inclusión social distinta a las planteadas por el Estado argentino, desde su formación como un actor de trabajo cooperativo y colaborativo. Las tapas de los libros se realizan con cartón comprado a los cartoneros que lo recolectan, es cortado y pintado por personas con bajos recursos económicos que, luego de la crisis del 2001, encontraron en este tipo de trabajos y cooperativas una forma de subsistencia.

La primera editorial fue la Eloísa Cartonera, creada en el 2003 por el escritor Washington Cucurto y el artista plástico Javier Barilaro. Funciona como cooperativa desde el 2008, lo cual le permitió obtener otros beneficios y reconocimientos desde el Ministerio de Trabajo. La



Eloísa Cartonera genera mano de obra y trabajo, ya que el cartón se compra a un precio más alto que el habitual pagado por las industrias o empresas de reciclaje, y se les paga a quienes confeccionan y pintan los libros. A su vez, quienes realizan los libros pueden autosustentarse con la venta de estos y ofrecer al público un amplio catálogo de posibles lecturas. Cabe destacar que los autores publicados en los libros cartoneros ceden sus derechos para que estas editoriales impriman y publiquen sus obras (Codoni y García, 2013).

En esta línea, se resalta la importancia de la democratización de la lectura y el acceso a la información. Como tal, la diversidad de información es producto de investigadores y el recurso más significativo para la innovación:

La UNESCO promueve y apoya el libre acceso a ella, es decir, la accesibilidad a la información académica para todos, libre de la mayoría de las barreras impuestas por las licencias y los derechos de autor, para promover el intercambio del conocimiento en el plano mundial, la innovación y el desarrollo socioeconómico. (Lizaraso, 2014, p. 4)

En el mismo contexto socioeconómico en el que surgió la Eloísa Cartonera, nacieron a su vez diversos movimientos y propuestas como comedores, centros vecinales, clubes y cooperativas. Fue una época en la que había pocas salidas laborales, y se debieron buscar otras alternativas guiadas por la colaboración, la solidaridad y la autogestión. Estos espacios fueron evolucionando con la única pretensión de lograr una sociedad más inclusiva. Alrededor de esta noción, es que se nuclean y relacionan las posibilidades de la editorial cartonera, conformada por diversos actores sociales motivados diversos que se unen para lograr la inclusión social y el acceso a la información desde un rol activo y participativo.

Aparte de sus fundadores y los escritores, esta cooperativa está conformada por un sector social marginal: los cartoneros (utilizaremos la misma acepción que toma Urtubey [2012], esto es, los recolectores de cartón y quienes arman los libros). Esta editorial se configura, entonces, como un espacio abierto a la comunidad y se destaca la producción del libro cartonero como un medio que posibilita el intercambio y diálogo entre distintos actores sociales. Esta editorial se caracterizó por elaborar una propuesta que entrelaza la inclusión social con la intervención

artística, provocando una reacción en cadena que continúa hoy en día con más de 150 cartoneras por todo el mundo y con un formato editorial completamente novedoso (Codoni y García, 2013).

Una de ellas es la Sofia Cartonera. Por su parte, es un proyecto de extensión que funciona desde el 2012 en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FF y H) de la Universidad Nacional de Córdoba, que vincula a la institución con la sociedad (Huespe, 2017). Esta cartonera se caracteriza por brindar herramientas que posibiliten la inclusión a quienes se encuentran más afectados por situaciones de desigualdad y exclusión. Se construye junto al otro, en una interacción de colaboración, y esto la diferencia de otras propuestas del tipo asistencialista en la que los destinatarios son receptores pasivos de un bien. Se busca revalorizar este tipo de proyecto cartonero, puesto que incentiva la democratización de la lectura, el acceso a la información, y la posibilidad de ampliar el catálogo y material didáctico.

En la producción de estos libros particulares y en la cadena de producción editorial en general, hay varios actores involucrados que llevan a cabo sus actividades más allá de la sede de la FF y H. Se realizan talleres para evitar los “callejeos” de los niños, talleres en las cárceles y con otras asociaciones de grupos de riesgos, con el propósito de brindar oportunidades, herramientas y abrir el abanico de opciones para su inclusión.

A diferencia de otras editoriales cartoneras, la Sofia se caracteriza por seguir fiel a los principios de la Eloísa, continuar funcionando con un motivo social y político que incluyen la democratización del libro, la posibilidad de acceso a la cultura (tanto para lectores como para escritores), y una red de trabajo colaborativo en pos de mejorar la situación de las personas que pertenecen a grupos de riesgo o que, por diversas cuestiones, son excluidas del sistema (Huespe, 2017). Cada editorial cartonera tiene su propia perspectiva y sus propias motivaciones, pero aquí interesan particularmente aquellas que sigan manteniendo su intención de inclusión y cooperación con el fin de poder replicarse como política social.

Conclusión

Se puede considerar que la Sofia y otras editoriales cartoneras tienen un carácter rebelde. Los libros cartoneros rompen con las exigencias del mercado editorial y con las jerarquías establecidas para su publicación



(se mencionó ya, que los autores ceden sus derechos). Su forma de trabajar es horizontal y comunitaria, con el fin de que todos sus miembros obtengan los mismos beneficios y puedan replicarse en la sociedad.

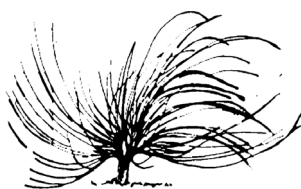
Aparte de ello, en esta forma de trabajo, se genera un espacio para el diálogo, la expresión, la creatividad, la participación y se habilita el acceso a otros conocimientos, a la cultura, a la lectura, al arte. Como movimiento social y, también, estético, crean libros únicos y se produce una acción transformadora que va más allá de su modo de accionar en pos de la inclusión y el acceso a la información.

Dentro de un ámbito institucional, como la universidad, la Sofia Cartonera pretende un anclaje con la sociedad para generar un espacio de inclusión. Es así como en su línea de acción se encuentra la posibilidad de ser replicada desde diversos espacios y para diversos públicos. El acceso a la información como un medio que permite “promover el intercambio del conocimiento en el plano mundial, la innovación y el desarrollo socioeconómico” (Lizaraso, 2014, p. 4), brinda la oportunidad de generar un pensamiento crítico para rever la situación de marginalidad. Por ende, va de la mano con la educación, y la relevancia que adquiere en el proceso de formación de sujetos como ciudadanos críticos de sus contextos abre un abanico de posibilidades que permitirá mejorar las condiciones de vida y fomentar una verdadera inclusión social. Desde un proyecto editorial que promueve la cultura, la información y nuevos materiales didácticos se pretende, entonces, una democratización de la lectura y la oportunidad de ampliar los propios horizontes.

Referencias

- Chuaqui, J., Mally, D. y Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 69, 157-188. <https://revistas.uv.cl/index.php/rscs/article/view/927/890>
- Codoni, F. y García G, F. (2013, 12 y 13 de setiembre). Ediciones Eloísa: una nueva forma de pensar lo artístico y lo cultural. En *IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte*, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- D'Amico, M. V. (2013). La política social en debate: desigualdades, intervención estatal e inclusión social en la Argentina democrática. *Cuestiones de Sociología*, 9, 231-234. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5884/pr.5884.pdf

- Fernández, S. y Caravaca, C. (2011). La política social. Presupuestos teóricos y horizonte histórico. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 50, 1-46. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950246007.pdf>
- Huespe, S. (2017). La Sofía Cartonera, la editorial escuela que busca desacralizar el libro. *UNCiencia*. <https://unciencia.unc.edu.ar/literatura/la-sofia-cartonera-la-editorial-escuela-que-busca-desacralizar-el-libro/>
- Jack, T. B. (2019). Revisitando la noción de inclusión social. *Lavboratorio: Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 29, 35-59. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/5122/4273>
- Lizaraso F. (2014). Acceso libre a la información. *Horizonte Médico*, 14(3), 4-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7616558>
- Muñoz-Pogossian, B. y Barrantes, A. (2016). Superando Desigualdades hacia Sociedades más Inclusivas en las Américas: Introducción. En B. Muñoz-Pogossian y A. Barrantes (eds.), *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas* (pp. 13-31). Departamento de Inclusión Social, Secretaría de Acceso a Derechos y Equidad Serie de Publicaciones sobre Desarrollo e Inclusión Social. OEA. http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf
- Urtubey, F. (2012). Editoriales cartoneras y esfera pública. *VI Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales* en la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.



ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES



Clima organizacional y estilos de liderazgo: un estudio correlacional en centros educativos costarricenses

*José Antonio García-Martínez*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

jose.garcia.martinez@una.cr

*Virginia Cerdas-Montano*²

Universidad Nacional
Costa Rica

norma.cerdas.montano@una.cr

*Ericksa Lewis Chaves*³

Universidad Nacional
Costa Rica

erilewis@hotmail.com

Resumen

El clima organizacional y el liderazgo son temas que aportan elementos de análisis sustantivos para el accionar eficiente de los centros educativos. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre el clima organizacional y los estilos de liderazgo de los directivos escolares



Recibido: 30 de noviembre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.6>

- 1 Doctorando del Programa Equidad e Innovación en Educación (Universidad de A Coruña). Máster en Educación y Tecnologías con énfasis en Investigación por la Universidad Oberta de Catalunya. Ejerce como docente e investigador en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional. <http://orcid.org/0000-0003-0709-0814>
- 2 Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Especialidad en Gestión Educativa con énfasis en liderazgo, ejerce como académica e investigadora en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional. <http://orcid.org/0000-0003-1705-4630>
- 3 Bachiller en Orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Ejerce como estudiante asistente en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional. <http://orcid.org/0000-0001-6460-0134>

desde una perspectiva multifactorial, en centros educativos públicos de la Dirección Regional de Educación de Heredia (Costa Rica). La investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo, con un diseño *ex post facto* y transversal, y un alcance de carácter descriptivo y correlacional. Se utiliza una muestra probabilística ($n = 657$), compuesta por personal docente activo de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Se aplica un cuestionario para la recogida de datos que contiene diferentes escalas para medir las variables del estudio. Los hallazgos muestran una relación positiva y significativa entre el clima organizacional y el estilo de liderazgo transformacional. Destaca la relación entre este estilo y el componente de cohesión de grupo, el cual queda asociado con la productividad de los equipos de trabajo.

Palabras clave: Centros educativos, clima organizacional, gestión educativa, liderazgo.

Abstract

Organizational climate and leadership are key topics that provide elements of substantial analysis in order to have an efficient operation of educational centers. The objective of this study is to analyze the relationship between the organizational climate and the leadership styles of school principals from a multifactorial perspective, in public educational centers of the Regional Directorate of Education in Heredia (Costa Rica). This research is developed from a quantitative approach, with an *ex post facto* and transversal design and a descriptive and correlational scope. A probability sample ($n = 657$) is used, composed of active teachers in preschool, elementary and secondary levels. A questionnaire was applied to collect data that contains different scales to measure the variables of the study. The results show a positive and significant relationship between organizational climate and transformational leadership style. They highlight the relationship between this style and the component of group cohesion, which is associated with the productivity of work teams.

Keywords: educational management, leadership, organizational climate, schools



1. Introducción

El clima organizacional y su relación con el liderazgo en el ámbito educativo es un tema que aporta elementos importantes para las organizaciones educativas. Cada uno de estos temas por separado conforma un eje de investigación y la correlación entre ambos devela aspectos relevantes para llevar a la mesa de discusión de los equipos de trabajo con miras al mejoramiento.

En este sentido, el clima organizacional es el ambiente interno que se establece en cada institución con características particulares, que repercute en el comportamiento de sus miembros y a su vez en el sentido de pertenecía y en la productividad (Pérez *et al.* 2017). Por otro lado, el liderazgo se refiere a la capacidad del directivo educativo de motivar, capacitar y dinamizar la organización para generar vínculos que permitan al equipo solventar situaciones conflictivas y alcanzar metas colaborativas (Maya *et al.*, 2019).

En el ámbito internacional, el tema de clima organizacional y la relación con el liderazgo, ha sido motivo de investigación desde diferentes aristas, como eficacia, comportamiento cultural, gestión del conocimiento, trabajo colaborativo, satisfacción laboral, rendimiento académico, relaciones interpersonales y calidad de la educación. Los aportes de estas investigaciones destacan la necesidad de comprender el clima organizacional desde una dimensión multifactorial (Arias *et al.*, 2018; Barnett, 2018) y una labor directiva intencionada desde un estilo de liderazgo que promueva el trabajo colaborativo (Sotelo y Figueroa, 2017; Cansoy, 2018; Al Shobaki *et al.*, 2018; Chata, 2019; Djangone y El-Gayar, 2020).

En el ámbito nacional, las investigaciones en torno al liderazgo en el contexto educativo no son muchas (Cerdas-Montano *et al.*, 2018; García y Cerdas, 2019); sin embargo, se denota un interés creciente en la temática en el ámbito académico para brindar aportes que permitan comprender con mayor exactitud la influencia que tiene el estilo de liderazgo en el quehacer educativo, el perfil de liderazgo en relación con la gestión administrativa, liderazgo pedagógico, para el trabajo colaborativo y una dimensión de estudio emergente sobre el liderazgo para la justicia social; económica, cultural, asociativa y para el desarrollo (Barrantes y Olivares, 2016; Chacón, 2011).

Aunado a lo anterior, en el contexto costarricense el Consejo Nacional de Rectores (CONARE, 2019) identifica desafíos para el sistema educativo nacional, en el cual se requieren alianzas de actores sociales, económicos y políticos para la solución de estos. En este sentido, es sustantiva la participación del personal docente y administrativo de manera intencionada con miras a procesos de mejora de la calidad de la educación.

Igualmente, la nueva política educativa costarricense (Consejo Superior de Educación, 2017) establece orientaciones en lo que se debe de hacer, dejando autonomía a los centros educativos enfatiza en la búsqueda de alternativas para la concreción de los lineamientos. y es aquí donde investigaciones sobre el liderazgo y clima organizacional pueden plantear rutas más claras para gestionar los centros educativos. Al respecto, se manifiesta un desafío a los agentes intervinientes del proceso educativo en general, y a las personas directoras en particular, en cuanto a propiciar ambientes de trabajo idóneos, los cuales se logran a través de un estilo de liderazgo adecuado y un clima organizacional pertinente para el desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio en particular el abordaje se centra el ámbito educativo con el objetivo general de analizar la relación entre el clima organizacional y los estilos de liderazgo de los directivos de los centros educativos públicos de la Dirección de Educación Regional de Heredia (DERH, Costa Rica) desde la perspectiva del colectivo docente. Concretamente se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los factores predominantes del clima organizacional en los centros educativos.
2. Determinar los estilos de liderazgo de los directivos de centros educativos.
3. Determinar la relación entre el clima organizacional de los centros educativos y el estilo de liderazgo de los directivos.

2. Marco teórico

El clima organizacional queda vinculado al ambiente interno de las organizaciones, generado por los miembros del equipo. Este está estrechamente ligado a múltiples factores como: el grado de motivación, la satisfacción laboral, la seguridad, las condiciones de trabajo,



el sentido de pertenencia y la productividad (Cerdas *et al.* 2017), que intervienen de manera directa o indirecta en esa atmósfera psicológica, donde la mayor o menor presencia genera diferencias entre las organizaciones (Castañeda *et al.*, 2017; Villa, 2019).

Dentro de las variables relacionadas al clima organizaciones para el presente estudio, se encuentran las relaciones interpersonales, las cuales incluyen dimensiones como el compañerismo, la colaboración y la comunicación. En este sentido, las relaciones pueden ser positivas o negativas y en ambos casos tienen repercusiones para el ámbito educativo. Lo anterior devela que la interacción entre las personas puede facilitar u obstaculizar el propio crecimiento, en el tanto el compañerismo y la colaboración son condiciones necesarias para crear vínculos de confianza que permitan accionar experiencias satisfactorias hacia objetivos comunes (Castañeda *et al.*, 2017). En estos espacios, la comunicación facilita canales de interacción social asociados al intercambio y gestión de procesos que permiten un sentido de partencia y facilitan el trabajo en equipo (Yang *et al.*, 2016).

Bajo esta misma línea, la variable cohesión de grupo contempla varias dimensiones como el trabajo en equipo y la productividad. La primera encierra en su concepción, aspectos que imprimen cierto dinamismo y complejidad particulares a cada organización educativa, los cuales pueden favorecer la unión y la transformación de los vínculos relacionales entre las personas (Ayoví-Caicedo, 2019). Igualmente, puede repercutir en el logro de metas comunes, la eficiencia y la calidad en las organizaciones. En tanto la productividad, se relaciona con los resultados, el buen uso de los recursos disponibles y la calidad del servicio que se presta (Sheikh *et al.*, 2013).

Por otro lado, la calidad de vida se asocia con el bienestar y salud laboral además de las condiciones de trabajo (Montoya *et al.*, 2017). En este sentido, el entorno laboral se torna importante para los miembros de la organización en el tanto, puedan contar las condiciones de salud, seguridad y bienestar de todas las personas que conforman la comunidad educativa y a su vez puedan ser espacios sustentables (Castañeda *et al.*, 2017).

Finalmente, otra de las variables del clima organizacional es la motivación, la cual la componen el sentido de pertenencia y la satisfacción personal que requiere la persona como miembro de la organización. Se relaciona con la necesidad del ser humano de sentir aceptación,

reconocimiento, de reconocerse como parte del sistema social, lo que a su vez genera una autopercepción de realización que trasciende lo económico y que también se vincula a su estado de salud física y mental (Pesonen, 2016; Londoño *et al.*, 2017).

Uno de los estilos de liderazgo que más repercusión está generando en los últimos años es el estilo transformacional, que acentúa su énfasis en el desarrollo de las personas en función de metas comunes, colocando el énfasis en que los miembros hagan suya la misión y la visión de la organización (Duitama, 2017; Orellana, 2019; Villa, 2019). Este estilo de liderazgo queda compuesto por la *estimulación intelectual*, que se vincula con la capacidad de resolver problemas de una manera creativa y de manera independiente (López, 2017). Por otro lado, por la *influencia idealizada por conducta*, se refiere a la capacidad del líder de generar confianza y credibilidad; condiciones necesarias para recibir el apoyo a procesos innovadores y de cambio. Mientras que la *influencia idealizada por atributos* se caracteriza por la capacidad del líder de tener empatía con los miembros del equipo y apoyarlos en su crecimiento, aspectos que benefician al líder y lo ubica en una posición de admiración y respeto (Bracho y García, 2013). Otro de los componentes es la *motivación por inspiración* que favorece una atmósfera de optimismo en el equipo e impregna una visión clara del rumbo de la organización (Dean *et al.*, 2016). Por último, las *consideraciones individuales* se refieren a la capacidad del líder de reconocer las diferencias individuales en su equipo de trabajo y de tratar a cada cual de manera equitativa (Flores y Homrani, 2015).

Por otro lado, el liderazgo transaccional se enfoca en recompensas de los miembros en reconocimiento de los méritos y esfuerzos individuales (Fernández y Quintero, 2017; Prieto *et al.*, 2019). Uno de los componentes de este estilo es el *premio por contingencia*, en el cual destacan las recompensas que ofrece el líder a los miembros del equipo por los esfuerzos y logros alcanzados (Fernández y Quintero, 2017). La *gerencia por excepción pasiva* se refiere a las medidas correctivas que toma el líder ante los problemas que los miembros no son capaces de resolver (García y Cerdas, 2019). Por último, la *gerencia por excepción activa* facilita procesos de seguimiento por parte del líder hacia las situaciones problemáticas que puedan presentarse, a diferencia de la anterior existe un monitoreo constante (Prieto *et al.*, 2019).



El último de los estilos que forman parte de las variables de este estudio es el estilo *laissez-faire*, caracterizado por facilitar procesos sin mayor control, ni motivación por parte del líder, lo que supone ausencia de intervenciones intencionadas y deja que la toma de decisiones sea asumida por los miembros del equipo (Yang, 2015; Zuzama, 2015).

La relación que se establece entre clima organizacional y los estilos de liderazgo se refiere, entre otros aspectos, a la influencia demostrada de la persona que lidera la organización y el compromiso, la motivación y el desarrollo de capacidades de sus miembros, vinculados al logro de objetivos (Carranza, 2020; Echerri *et al.*, 2019). Dichos logros en un centro educativo se relacionan con la pertinencia de la oferta educativa y la promoción estudiantil (Cerdas *et al.*, 2016).

3. Metodología

Teniendo en cuenta supuestos teóricos, así como los objetivos planteados, el estudio se realizó desde un paradigma positivista y un alcance de carácter descriptivo y correlacional. El diseño fue no experimental, ya que no existe la manipulación de variables, y transaccional, al efectuarse la recolección de datos en un solo momento (Hernández *et al.*, 2010).

3.1 Población y muestra

La población del estudio queda compuesta por el colectivo docente de centros públicos de la DREH (Costa Rica), que se desempeñan en los distintos niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Al tener en cuenta que la DREH se divide en siete circuitos, la muestra ($n = 657$) fue seleccionada de manera probabilística, y dentro de esta responde al tipo estratificado, considerado por estrato cada uno de los circuitos, garantizando así la representatividad de cada circuito a través de 28 centros educativos. Para el cálculo de esta, se utilizó la fórmula para poblaciones finitas (Arnal *et al.*, 1992), considerando el tamaño de la población ($N = 4953$), el error de muestreo ($e = 5\%$), el nivel de confianza ($\geq 95\%$) y la distribución estimada (50%).

La muestra queda compuesta por 106 hombres (16.1%) y 551 mujeres (83.9%). La edad varía entre los 21 y 64 años ($M = 42.5$, $DS = 9.00$). Los datos relacionados con el nivel muestran que el 13.7% trabajan en preescolar, el 63.0% en primaria y el restante 23.3% en secundaria. De la muestra, el 10.7% tienen el grado de bachillerato, la

mayoría (62.6 %) licenciatura, el 22.8 % maestría y solo el 0.9 % posee un doctorado.

3.2 Técnicas de recolección de datos

La recogida de datos se realizó a través de la técnica de encuesta, por medio de un cuestionario como instrumento que consta de diferentes partes. La primera la integran preguntas generales relacionadas con aspectos sociodemográficos; una segunda se refiere a aspectos laborales y de formación; la tercera parte responde a una escala tipo Likert de cinco puntos desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo) que mide la variable clima organizacional desde una perspectiva multifactorial: relaciones interpersonales, cohesión de grupo, calidad de vida laboral y motivación. Esta escala fue elaborada y validada por [Salazar et al. \(2015\)](#) y consta de 45 afirmaciones.

Por último, un cuarto bloque con la escala tipo Likert denominada Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X) de [Bass y Avolio \(1994\)](#) que mide tres estilos de liderazgo: transformacional, transaccional y *laissez-faire*, además de tres variables: efectividad, satisfacción y esfuerzo extra., aunque estas últimas no se tienen en cuenta para el presente estudio.

El cuestionario final fue sometido a un pilotaje con una muestra de 25 docentes pertenecientes a la población del estudio, esta prueba permitió comprobar aspectos relacionados tanto con el comportamiento de los ítems a nivel estadístico, así como con la comprensión y estructura de estos. Por último, se realizó la prueba de consistencia interna Alpha de Cronbach, en la cual se obtuvo un coeficiente de .87 para la escala de Clima Organizacional, y .82 en la escala MLQ, ambos resultados considerados fiables.

3.3 Procedimiento

Para acceder al colectivo docente, se solicitó permiso a la persona directora de la DREH y posteriormente con la persona directiva de los diferentes centros públicos participantes en el estudio. La recolección de datos tuvo lugar en los centros educativos donde labora el colectivo docente.

Posterior a la recolección, los datos fueron introducidos en una matriz elaborada con un paquete estadístico. Los análisis realizados responden por un lado a la estadística descriptiva a través de la obtención de medidas de tendencia central, variabilidad y distribución



(media, desviación típica, asimetría y curtosis). Por otro lado, responde al alcance correlacional, concretamente con la prueba de correlación de Pearson, obteniendo el coeficiente que indica tanto el grado de relación como la dirección de esta.

4. Resultados

4.1 Factores predominantes del clima organizacional en los centros educativos

En relación con los datos de la escala total del clima organizacional y de sus factores, se observa en la Tabla 1 una puntuación media de 3.91 (DS = 1.14). Al respecto, el factor mejor valorado es la cohesión de grupo (M = 4.12; DS = 1.20) y dentro de este la productividad (M = 4.40; DS = 1.15). Sigue el factor motivación (M = 4.08; DS = 1.16), donde destaca el sentido de pertenencia (M = 4.38; DS = 1.21). En tercer lugar, el factor relaciones interpersonales (M = 3.97; DS = 0.93), sobresaliendo el compañerismo y colaboración (M = 4.30; DS = 1.00). Por último, el factor con puntuaciones medias más bajas corresponde a calidad de vida laboral (M = 3.48; DS = 1.29) en el cual destacan las condiciones de trabajo (M = 3.87; DS = 1.33). En relación con los datos de distribución, puede observarse que se presenta distribuciones normales, de acuerdo con Según [Finney y DiStefano \(2006\)](#), que sugiere valores máximos de dos para la asimetría y de siete para la curtosis. En el caso de la asimetría, varía en un rango entre un valor mínimo de -.05 y máximo de 1.33 y, la curtosis entre .16 y 4.07.

Tabla 1

Estadísticos de la escala Clima organizacional y sus factores

	Ítems	Media	DS	Asimetría	Curtosis
Clima Organizacional	45	3.91	1.14	-.78	2.01
Relaciones Interpersonales	13	3.97	0.93	-1.14	4.07
Compañerismo y colaboración	5	4.30	1.00	-1.27	2.33
Comunicación	8	3.65	0.86	-.34	2.81
Cohesión grupo	9	4.12	1.20	-.91	1.12
Trabajo en equipo	5	3.85	1.05	-.72	.83
Productividad	4	4.40	1.15	-1.47	3.21
Calidad vida laboral	11	3.48	1.29	-.52	.37
Bienestar y salud laboral	3	3.11	1.25	-.05	-.51
Condiciones de trabajo	8	3.87	1.33	-.70	.16

	Ítems	Media	DS	Asimetría	Curtosis
Motivación	12	4.08	1.16	.94	2.29
Sentido de pertenencia	7	4.38	1.21	1.39	1.28
Satisfacción personal	5	3.79	1.11	2.05	.191

Nota: Elaboración propia.

4.2 Estilos de liderazgo de los directivos de centros educativos

Con relación a la escala MLQ (Tabla 2), el estilo de liderazgo con las puntuaciones medias más altas en el transformacional ($M = 4.05$; $DS = .67$), destacando el componente motivación por inspiración ($M = 4.45$; $DS = .97$) e influencia idealizada por conducta ($M = 4.14$; $DS = 1.09$). El estilo de liderazgo transaccional obtiene una menor puntuación promedio ($M = 3.85$; $DS = .59$), al ser el componente gerencia por excepción activa el mejor valorado ($M = 4.03$; $DS = 1.12$) y gerencia por excepción pasiva el de menor media ($M = 2.43$; $DS = 1.32$). Por último, cabe destacar la baja puntuación en el estilo de liderazgo *laissez-faire*. En cuanto a la asimetría se observan valores entre el mínimo de $-.08$ y el máximo 1.38 , igualmente los valores de la curtosis oscilan entre $.62$ y 3.7 , en ambos casos se demuestra una distribución normal.

Tabla 2

Estadísticos de la escala Clima organizacional y sus factores

Estilo de liderazgo	ítems	Media	DS	Asimetría	Curtosis
Transformacional	20	4.05	.67	-1.17	2.86
Estimulación intelectual	4	4.02	1.13	-1.25	2.03
Influencia idealizada (conducta)	4	4.14	1.09	-1.56	2.00
Influencia idealizada (atributos)	4	3.65	1.36	-.75	1.89
Motivación por inspiración	4	4.45	.97	-1.23	2.07
Consideraciones individuales	4	4.07	1.16	-2.02	1.87
Transaccional	12	3.85	.59	2.84	3.7
Premio por contingencia	4	3.96	1.20	-.08	-.97
Gerencia por excepción pasiva	4	2.43	1.32	-.78	.62
Gerencia por excepción activa	4	4.03	1.12	-.84	2.02
Laissez-Faire	4	2.25	1.38	.50	-.65

Nota: Elaboración propia.

4.3 Correlación entre el clima organizacional y los estilos de liderazgo

Para determinar la correlación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional, se obtiene el coeficiente de Pearson. En la tabla 3,



se observa como existe una fuerte correlación (Cohen, 1988) y positiva entre el estilo transformacional y el clima organizacional [$r = .69$, $n = 657$, $p < 0.000$], así como con cada uno de los factores de este último, donde destaca la relación con la cohesión de grupo [$r = .70$, $n = 657$, $p < 0.000$]. En menor medida, pero igualmente significativo, se obtienen una correlación media (Cohen, 1988) y positiva entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional [$r = .37$, $n = 657$, $p < 0.000$]. Por último, se obtiene una correlación baja (Cohen, 1988) y negativa entre el estilo *laissez-faire* y el clima [$r = -.18$, $n = 657$, $p < 0.000$], así como con cada uno de sus factores.

Tabla 3

Coefficiente de correlación de Pearson entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional

Factores	Escala total clima organizacional	Relaciones interpersonales	Cohesión de grupo	Calidad de vida laboral	Motivación
Transformacional	.689**	.542**	.704**	.501**	.591**
Transaccional	.366**	.298**	.333**	.278**	.274**
<i>Laissez-faire</i>	-.180**	-.103**	-.230**	-.099**	-.161**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Elaboración propia.

Para profundizar en la relación entre el estilo de liderazgo transformacional y el clima organizacional, se realiza igualmente la prueba de correlación de Pearson, involucrando los factores de ambas variables (Tabla 4). En términos generales, se obtienen coeficientes de correlación positivos y fluctuantes, entre medios y altos (Cohen, 1988). Cabe destacar, la relación entre la *motivación por inspiración* y la escala total del clima organizacional [$r = .67$, $n = 657$, $p < 0.000$], así como con la *cohesión de grupo* [$r = .70$, $n = 657$, $p < 0.000$]. Igualmente, la relación entre la *estimulación intelectual* y el clima organizacional [$r = .66$, $n = 657$, $p < 0.000$] y la cohesión de grupo [$r = .68$, $n = 657$, $p < 0.000$]. El coeficiente más bajo se obtiene entre la *influencia idealizada por atributos* y el clima organizacional, así como con cada uno de sus factores, aunque con una correlación media y positiva.

Tabla 4

Coefficiente de correlación de Pearson entre los componentes del liderazgo transformacional y el clima organizacional

Factores	Escala total clima organizacional	Relaciones interpersonales	Cohesión de grupo	Calidad de vida laboral	Motivación
Estimulación intelectual	.659**	.507**	.680**	.464**	.590**
Influencia idealizada (conducta)	.605**	.466**	.608**	.442**	.541**
Influencia idealizada (atributos)	.372**	.342**	.347**	.308**	.301**
Motivación por inspiración	.667**	.501**	.697**	.476**	.591**
Consideraciones individuales	.604**	.478**	.648	.425**	.513**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que, entre los factores predominantes del clima organizacional, se identifica la cohesión de grupo como el factor mejor valorado, asociado con el componente de *productividad*. Este resultado tiene una vinculación directa con el sentido de pertenencia entre sus miembros, posiblemente establecida por la visión, la misión y las metas del centro educativo (Cerdas *et al.*, 2017; Villa, 2019; Castañeda, *et al.*, 2017).

Por otro lado, el factor de relaciones interpersonales destaca con una puntuación alta en los componentes de compañerismo y colaboración, lo cual es importante para el centro educativo ya que, en la medida que se generen vínculos de confianza y respeto que facilita el trabajo en equipo entre sus miembros (Yang *et al.*, 2016).

Dentro de las valoraciones más altas se ubica el factor motivación (M = 4.08), asociado con el componente del sentido de pertenencia, lo que se refiere a una labor comprometida por parte de la persona docente, quien requiere sentir que su esfuerzo es reconocido y valorado de manera positiva tanto por sus iguales, como por la persona directora del centro educativo (Pesonen, 2016).

Se considera importante establecer que el clima organizacional debe asumirse como un proceso en doble vía, en la cual la persona aporta a la organización, pero a su vez la organización lo hace parte



de su atmósfera laboral propiciando espacios de realización personal y profesional (Cerdas *et al.*, 2016). En este sentido, los factores que se destacan con puntuaciones altas son relevantes para el desempeño y logro de metas comunes del centro educativo (Yang *et al.*, 2016).

Sin embargo, hay que considerar que el factor con puntuaciones más bajas es el de calidad de vida laboral, en el cual destacan las condiciones laborales. Estas no solamente se refieren a aspectos de orden psicológico o emocional, sino con el entorno laboral (infraestructura) de los centros educativos donde laboran. Las condiciones de iluminación, ventilación de espacios físicos y mobiliarios pueden generar una merma en la salud, seguridad y bienestar en general del colectivo docente (Castañeda *et al.*, 2017; Londoño *et al.*, 2017; Sheikh *et al.*, 2013). En este sentido, queda abierta una línea de investigación que puede aportar sobre estos elementos y su repercusión en el clima organizacional.

En relación con los estilos de liderazgo, se logra identificar que el liderazgo transformacional es el que presenta las puntuaciones más altas, siendo el componente de motivación por inspiración el mejor valorado por el colectivo docente. Otro componente destacable es la influencia idealizada asociada a la conducta, las consideraciones individuales, posteriormente, la estimulación intelectual y con la valoración más baja de este estilo transformacional se muestra la influencia idealizada asociada a los atributos de la persona directora. Es importante acotar que el estilo de liderazgo transformacional se caracteriza por dar espacial énfasis a un trabajo colaborativo hacia metas comunes. Al respecto, los resultados obtenidos se pueden establecer como positivos en el tanto, los centros educativos sean asumidos como organizaciones altamente demandantes de un trabajo en equipo que permita trazar una visión y una misión que marquen una ruta para establecer esfuerzos comunes de la comunidad educativa (Duitama, 2017; Orellana, 2019; Villa, 2019). En esta misma línea, la motivación por inspiración se identifica con puntuaciones altas por las muestras, representando un aspecto relevante en el ambiente de trabajo del centro educativo, ya que se asocia a la capacidad de la persona directora para impregnar un ambiente de positivismo y esperanza ligado a la visión con que se acciona la organización (Dean *et al.*, 2016). Cabe destacar que la influencia idealizada por atributos obtiene puntuaciones bajas en relación con los otros componentes del estilo transformacional, aspecto relacionado con la empatía desarrollada por la persona directora y los miembros de su

equipo de trabajo, que a su vez repercute directamente en la admiración y respeto que se tiene por el líder. Lo anterior indica, que la imagen que se tiene de la persona directora está más vinculada con la capacidad de direccionar el trabajo del centro educativo.

En cuanto al estilo de liderazgo transaccional, cabe destacar su menor predominancia con relación al estilo transformacional. Dentro de los componentes de este, destaca el de gerencia por excepción activa, seguida de premio por contingencia y con una puntuación significativamente baja la gerencia por excepción pasiva. Este estilo de liderazgo se caracteriza por el establecimiento de recompensas hacia los miembros del equipo de trabajo ya sea por su esfuerzo o por méritos, lo que favorece que el colectivo docente busque sobresalir por atributos o esfuerzos individuales. En este estudio, la gerencia por excepción activa que obtiene las puntuaciones más altas es asociada con la intervención de la persona directora en las situaciones problemáticas que se pueden presentar en la dinámica del centro educativo (Prieto *et al.*, 2019). Lo anterior llama la atención, en el tanto, la gerencia por excepción pasiva obtiene puntuaciones muy bajas, lo que indica un punto positivo en la gestión del centro educativo, ya que este componente se vincula a la nula intervención de la persona directora en los problemas que aquejan a la institución hasta que ya se está saliendo de control (García y Cerdas, 2019).

Con relación con el estilo de liderazgo *laissez-faire*, cabe destacar que es el de menor predominancia. Este hallazgo debe visualizarse desde una doble vertiente, por un lado, positivamente por ser el estilo menos observado en los centros educativos. Por otro lado, lo no deja de ser preocupante que este tipo de estilo de liderazgo esté presente, aunque en menor medida que el resto, en los centros educativos costarricenses. Esto último, debido a que se vincula a un proceso administrativo, en el cual la persona directora no asume responsabilidades directas de lo que acontece en la organización, por lo cual sus miembros asumen sus propias decisiones en torno al quehacer educativo y no se visualiza un norte en el rumbo de la institución (Yang, 2015; Zuzama, 2015).

Finalmente, al establecer la relación entre el clima organizacional de los centros educativos y el estilo de liderazgo de las personas directoras, se puede extraer una puntuación fuerte y positiva, es decir que a mayor presencia de estilo de liderazgo transformacional mejora el clima organizacional y cada uno de los componentes de este. Al



respecto, este hallazgo puede suponer una alternativa, ya que una gestión intencionada desde un liderazgo transformacional de los actores intervinientes puede generar mejoras en el clima organizacional y, por ende, en los procesos de mejora de la calidad de la educación, de acuerdo a lo señalado por [CONARE \(2019\)](#).

Dentro de los factores del clima en los cuales se obtienen coeficientes de correlación más altos con el estilo de liderazgo transformacional, cabe destacar la cohesión de grupo y la motivación, lo que indica que los miembros de la organización se sienten identificados hacia una visión, misión, metas y objetivos comunes, aspecto que puede repercutir directamente en la capacidad de productividad del equipo y por ende, en la motivación del equipo para enfrentar cambios y desafíos del contexto ([Londoño et al., 2017](#)). Lo anterior también se establece como parte de las características principales del estilo de liderazgo transformacional, ya que pone énfasis hacia trabajos colaborativos que permitan trazar metas comunes y lograr que sus miembros puedan asumir una visión conjunta del centro educativo ([Villa, 2019](#)).

Al profundizar en la relación entre el estilo transformacional y el clima, cabe destacar una correlación alta y positiva entre la motivación por inspiración y la cohesión de grupo, lo que favorece una dinámica de consensos comunes hacia el logro de metas y calidad de la oferta educativa ([Ayoví-Caicedo, 2019](#)). Dentro de los componentes que presentan una correlación baja, se encuentran la influencia idealizada por atributos con los factores del clima organizacional, especialmente con la motivación y la calidad de vida laboral, lo cual se refiere aspectos importantes de atender por la persona directora, ya que tiene vinculación directa con la confianza y empatía que son elementos angulares para la sostenibilidad de una clima organizacional adecuado para el desarrollo de un trabajo colaborativo ([Londoño et al., 2017](#)).

En cuanto al liderazgo transaccional y su relación con el clima organizacional, los datos muestran una relación significativa positiva pero débil con relación al estilo transformacional. Al igual que en el caso anterior, se observa una relación con cada uno de los factores del clima, De los cuales destaca, la generada con la cohesión de grupo y las relaciones interpersonales. Este aspecto denota que este estilo de liderazgo favorece, aunque en menor medida, un clima organizacional en el cual sus miembros logran alcanzar metas propuestas y la persona

directora influye en la dinámica de la organización de manera positiva, aunque más individualizada (Prieto *et al.*, 2019).

Por el contrario, la relación entre el estilo de liderazgo *laissez-faire* y el clima organizacional se caracterizan por puntuaciones significativas, pero en el marco de una baja correlación y negativa. Es decir, que a menor presencia de este estilo de liderazgo en los centros educativos mejora el clima organizacional de este. Se concuerda con Zuzama (2015), al indicar que este liderazgo se caracteriza por la ausencia de intervenciones de la persona directora en la dinámica de la institución y que deriva en una merma en el clima organizacional y cada uno de los componentes, especialmente relacionado con la cohesión de grupo.

Este estudio devela la estrecha relación entre el estilo de liderazgo de la persona directora y el clima organizacional que se instaura en el centro educativo. Al respecto, se recomienda a los equipos de trabajo docentes y administrativos potenciar un estilo de liderazgo transformacional que favorezca la participación de sus miembros y oriente a la comunidad educativa hacia un trabajo colaborativo.

Finalmente, en el contexto educativo costarricense, esta investigación aporta elementos importantes a considerar para la gestión exitosa de las instituciones. Asimismo, la comunicación, el sentido de pertenencia, el trabajo en equipo, la calidad de vida, sobresalen como factores clave para sostener ambientes laborales idóneos para el desarrollo profesional. Estos aspectos, aunado a un liderazgo transformacional, responden en parte a la actual política educativa (Consejo Superior de Educación, 2017), en cuanto a la búsqueda de alternativas viables como parte de la autonomía que ejercen los centros educativos para generar una oferta educativa de calidad en los micro contextos existentes a lo largo y ancho del país.

Agradecimiento

Este artículo surge en el marco de la investigación denominada “el clima organizacional y la relación con los estilos de liderazgo en centros educativos costarricenses” (Código 0225-18) desarrollada en la carrera de Administración Educativa en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional.



Referencias

- Al Shobaki, M., Abu-Naser, As., Abu, Y. y El Talla, S. (2018). The level of organizational climate prevailing in Palestinian Universities from the perspective of administrative staff. *IJAMSR*, 2(5), 33-58. <https://bit.ly/3oYb5lQ>
- Arias, W., Lazo, J. y Quintana, S. (2018). ¿Es el clima organizacional determinante de relaciones interpersonales o son las relaciones interpersonales las que determinan el clima organizacional? *Revista Industrial Data*, 21(2), 81-90. <https://doi.org/10.15381/industria.v21i2.15606>
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Labor.
- Ayoví-Caicedo, J. (2019) Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones. *FIPCAEC*, 4(10), 58-76. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v4i10.39>
- Barnett, D. E. (2018). Online adjunct faculty: A quantitative examination of the predictive relationship between leadership and job satisfaction. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 226-236. <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/275/pdf>
- Barrantes, L. y Olivares, C. (2016). Red de liderazgo pedagógico como una herramienta dialógica entre la Universidad Nacional, sede Regional Brunca y comunidad local. *Revista Universidad en Diálogo*, 6(1), 47-66. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/8448>
- Bass, B. y Avolio, B. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bracho, O. y García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15 (2), 165–177. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4451074.pdf>
- Cansoy, R. (2018). The relationship between school principals leadership behaviours and teachers job satisfaction: a systemic review. *International Education Studies*, 12(1), 1-37. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p37>

- Carranza, M. (2020). Liderazgo transformacional de los directivos y los compromisos de los docentes. *Investigación Valdiviana*, 14(2), 112-117. <https://doi.org/10.46794/riv.14.2.598>
- Castañeda, Y., Betancourt, J., Salazar, N. y Mora, A. (2017). Bienestar laboral y salud mental en las organizaciones. *Revista Electrónica Psiconex*, 9(14), 1-13. <https://bit.ly/3oZj6qR>
- Cerdas, V., García, J. A., Torres, N. y Fallas, M. A. (2017). Análisis de la gestión administrativa de centros educativos costarricenses: Percepción del colectivo docente y la dirección. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 95-122. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.5>
- Cerdas-Montano, V., García-Martínez, J. A. y Slater, C. (2018). Escuelas para la justicia social: experiencias de liderazgo en dos centros educativos costarricenses. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2) 161-183. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.8>
- Cerdas, V., Torres, N. y García, J. A. (2016). Tendencias y desafíos de la administración educativa costarricense: La génesis de un proyecto. *Gestión de la educación*, 6(2), 119-136. <https://doi.org/10.15517/RGE.V11I2.25495>
- Chacón, A. (2011). Liderazgo y educación: hacia una gestión educativa de calidad. *Revista Gestión de la Educación*, 1(2), 144-165. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/download/2146/2107/>
- Chata, R. (2019). Estilo de liderazgo y clima organizacional en instituciones educativas de gestión pública del distrito de Coata-Puno. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrados*, 8(2), 1093-1105. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/10282>
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- CONARE. (2019). *Desafíos de la educación en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*. CONARE, OPES.
- Consejo Superior de Educación. (2017). *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Consejo Superior de Educación.
- Dean, M., Rushton, G., Edwards, A. y Jarrell, V. (2016). Tracking the Growth of Teacher Leaders Using the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) and Teacher Self-Efficacy Instruments. *Conference: National Association for Research in Science Teaching Annual International Conference, At Baltimore, MD*. <https://bit.ly/3ijv6iA>

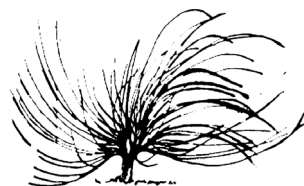


- Djangone, A. y El-Gayar, O. (2020). Transformational leadership, transactional leadership, organizational cultural behaviors and effectiveness of knowledge management practices in higher educational institutions. *MWAIS 2020 Proceedings*. <https://aisel.aisnet.org/mwais2020/26>
- Duitama, G. (2017). *El liderazgo transformacional como una opción de crecimiento para los empresarios*. Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Echerri, D., Santoyo, F., Rángel, M. y Saldaña, C. (2019). Efecto modulador del liderazgo transformacional en el estrés laboral y la efectividad escolar percibida por trabajadores de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 845 – 867. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.477>
- Fernández, C. y Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 56-74. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29051457005.pdf>
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Information Age Publishing.
- Flores, C. y Homrani, M. (2015). Liderazgo transformacional. Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 220-235. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145723>
- García, J. A., Cerdas, V. y Torres, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 225-252. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- García, J. A. y Cerdas, V. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: transformando las organizaciones educativas. *Innovaciones educativas*, 21(31), 5-21. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2690>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Editorial Mc Graw Hill.

- Londoño, P. A., Gómez, L. M. y Garrido, K. J. (2017). *Concepciones actuales del bienestar en el contexto organizacional*. Universidad de San Buenaventura Medellín, Facultad de Psicología. http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/4327/1/Multidisciplinaria_Bienestar_Laboral_Londono_2017.pdf
- López, E. (2017). Dimensiones del liderazgo transformacional y capacidad de aprendizaje organizacional en Pymes. *Espacios*, 38(57) 1-16. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n57/17385716.html>
- Maya, E., Aldana, J. J. y Argüelles, J. I. (2019). Liderazgo Directivo y Educación de Calidad. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 114-129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>
- Montoya P., Bello N., Bermúdez N., Burgos F., Fuentealba M. y Padilla, A. (2017). Satisfacción Laboral y su Relación con el Clima Organizacional en Funcionarios de una Universidad Estatal Chilena. *Ciencia y Trabajo*, 19(58), 7-13. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v19n58/0718-2449-cyt-19-58-00007.pdf>
- Orellana, K. (2019). El liderazgo del director y el desempeño docente autopercebido en un grupo de colegios privados salvadoreños. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 19(1), 47-63. <https://doi.org/10.37354/rie.2019.189>
- Pérez, C. K., Peley, B. R. y Saucedo, R. E. (2017). El rendimiento académico de estudiantes universitarios del área de Psicología: relaciones con el clima organizacional. *Praxis*, 13(1), 69-83. <https://doi.org/10.21676/23897856.2069>
- Pesonen, H. (2016). *Sense of Belonging for Students with Intensive Special Education Needs: An Exploration of Students' Belonging and Teachers' Role in Implementing Support*. University of Helsinki.
- Prieto, M., Contreras, F. y Espinosa, J. (2019). Liderazgo y comportamiento innovador del trabajador en personal administrativo de una institución educativa. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 16(1), 25-35. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/5540/5456>
- Salazar, C., Peña, C., Ceja, A. y Del Río, E. (2015). Diseño y validación de un instrumento de evaluación del Clima Organizacional en centros escolares del nivel superior. *Revista Iberoamericana de educación*, 67, 181-196. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a10.pdf>



- Sheikh, A., Abdi, A. y Ali, A. (2013). Working conditions and employees productivity in manufacturing companies in Sub-Saharan African context: case of Somalia. *Education Research International*, 2(2), 67-78. [http://erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2\(2\)/ERInt.2013\(2.2-09\).pdf](http://erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2(2)/ERInt.2013(2.2-09).pdf)
- Sotelo, J. y Figueroa, E. (2017). El clima organizacional y su correlación con la calidad en el servicio en una institución de educación de nivel medio superior. *RIDE*, 8(15), 582-609. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.312>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. Universidad de Deusto. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Yang, I. (2015). Positive effects of laissez-faire leadership: Conceptual exploration. *The Journal of Management Development*, 34(10), 1246-1261. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2015-0016>
- Yang, Y., Saladrigas, H. y Torres, D. (2016). El proceso de la comunicación en la gestión del conocimiento. Un análisis teórico de su comportamiento a partir de dos modelos típicos. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 165-173. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n2/rus21216.pdf>
- Zuzama, J. (2015). *Liderazgo: estilos de liderazgo según Kurt Lewin y análisis de un caso real*. Universitat de les Illes Balears.



Esquema de evaluación de competencias en un curso diseñado bajo el modelo de Educación Basada en Competencias

*Alejandro Guillén Mujica*¹
Universidad Central de Venezuela
Venezuela
alejandro.guillen@ucv.ve

*Zagui Soret Perdomo*²
Universidad Central de Venezuela
Venezuela
zaguisoret@gmail.com



Recibido: 16 de octubre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.7>

- 1 Ingeniero Civil Universidad de Carabobo - 1988. Magíster en Ingeniería Industrial Universidad de Carabobo - 2011. Doctor en Ciencias de la Educación - Universidad Bicentennial de Aragua - 2018. Postdoctor en Investigación - Universidad Bicentennial de Aragua - 2019. Aspirante a Especialista en Gerencia de la Calidad y Control Estadístico de los Procesos - Universidad Central de Venezuela. Ingeniero Inspector - Planta de Electrodo Especial - AGA (1988 - 1989). Jefe Ingeniería Industrial - Alimentos Kellogg, S.A. (1990 - 1999). Gerente de Mantenimiento y Proyectos - Purina de Venezuela (1999 - 2001). Ingeniero Residente - CVG EDELECA (2002 - 2003). Ingeniero Residente - Hidropaez (2004 - 2006). Profesor Asociado - Facultad de Ingeniería UCV (1996 - Actual). Tutor de 61 trabajos de pasantías industriales y trabajos especiales de grado FIUCV escuela de Ingeniería de Procesos Industriales. Tutor de 18 trabajos de pasantías industriales y trabajos especiales de grado FIUCV escuela de Ingeniería Civil. Autor de trabajos de investigación en las universidades: UCV, UPEL, UNESR, UNEG, UBA. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales en las universidades: UCV y UBA. <https://orcid.org/0000-0001-8782-4640>
- 2 Ingeniero Mecánico Universidad Central de Venezuela - 1991. Aspirante a Magister en Ingeniería de los Ensayos no Destructivos - Universidad Central de Venezuela. Jefe de Almacén - Tabacalera Nacional (1991 - 1995). Asesora de Tratamiento de Aguas Industriales - Equimar (1995 - 1999). Profesor Asistente - Facultad de Ingeniería UCV (2000 - Actual). Tutor de trabajos 2 trabajos especiales de grado FIUCV escuela de Ingeniería de Procesos Industriales. Autor de trabajos de investigación en las universidades: UCV Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales en las universidades: UCV y UBA. <https://orcid.org/0000-0002-1036-0734>

Resumen

La filosofía de la Educación Basada en Competencias irrumpió con gran fuerza al planificar programas universitarios. La Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela, fue la primera en Venezuela al acoger esta filosofía, cuando crea la carrera de Ingeniería de Procesos Industriales en 2008. Los programas fueron diseñados con sus indicadores de competencia, sin especificar un plan adecuado para evaluar, tal como ocurre en el curso de Desarrollo Organizacional. El esquema desarrollado en el presente trabajo de investigación, en primera instancia pondera, de acuerdo con su importancia, los temas contenidos en el curso y establece los instrumentos de evaluación requeridos. Posteriormente, asocia cada técnica de evaluación a una competencia y la complementa con una plantilla evaluativa y lista de actuación, donde se expresa el logro alcanzado. Todos estos datos, son descargados finalmente en una planilla individualizada, por medio de la cual el participante puede reconocer su calificación y desempeño. El trabajo metodológicamente se encuentra sustentado bajo el paradigma interpretativo-fenomenológico, apropiado para las investigaciones en el área educativa, con un enfoque cualitativo apoyado por la revisión documental. El modelo busca apoyar al docente, al otorgándole un nuevo camino para evaluar competencias, al ser este más sencillo de implementar y utilizar.

Palabras clave: Competencias, evaluación, desarrollo organizacional, ingeniería, modelo.

Abstract

The philosophy of Competency-Based Education burst forth with great force when planning university programs. The Faculty of Engineering of the Central University of Venezuela was the first in Venezuela to embrace this philosophy when it created the Industrial Process Engineering major in 2008. The programs were designed with their competency indicators, without specifying an adequate plan to evaluate them, as it happens in the Organizational Development course. The scheme developed in this research project, in the first place weighs, according to their importance, the topics contained in the course and establishes the required assessment instruments. Later, each evaluation technique



is associated with a competency and complements it with an evaluation template and a list of actions, in which each achievement is expressed. All these data were finally downloaded into an individualized form through which the participant can recognize their qualification and performance. The research is methodologically based on the interpretative-phenomenological paradigm, appropriate for research in the educational area, with a qualitative approach supported by literature review. The model seeks to support the teacher, by giving him or her a new way to evaluate competences since this is easier to implement and use.

Keywords: competencies, engineering, evaluation, model, organizational development

Introducción

En el año 2001, con miras a promocionar la institucionalidad de país, la Universidad Central de Venezuela (UCV) emprendió un proceso de actualización y ampliación de la oferta académica de carreras, al hacer énfasis en el sector industrial y de manufacturas. Basado en esto, específicamente la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela (FIUCV), generó un encuentro de expertos y docentes a fin de determinar las inquietudes de los profesionales y empleadores del referido sector empresarial. Es así como un grupo de expertos y docentes diseñaron entrevistas y encuestas que les permitieron recabar información, sobre los problemas e inquietudes de los profesionales de la ingeniería, y a la vez evaluar sus expectativas con la intención de generar un nuevo modelo curricular y de esta manera, determinar los contenidos de una nueva carrera en el área de Ingeniería Industrial que satisficiera las necesidades reales del sector.

Una vez más, la UCV apoya a las nuevas áreas de interés nacional al cumplir su papel de fuente generadora de conocimiento y de formación de profesionales útiles, asume este rol al crear la nueva carrera de Ingeniería de Procesos Industriales (IPI), primera en Venezuela desarrollada bajo el esquema de Educación basada en Competencias (EBC) y ubicada en Cagua, estado Aragua, uno de los principales focos industriales del país.

A medida que se va formulando el proyecto de la carrera, también se va generando toda la documentación exigida por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y se compila el llamado libro azul elaborado por [Acosta et al. \(2005\)](#), en el cual están los cimientos requeridos

legalmente, para la creación de la escuela de IPI. Luego en septiembre del 2008, después de realizados todos los estudios de factibilidad y entrega de documentación ante la OPSU, es otorgada la buena pro para el inicio de actividades por el Consejo Nacional de Universidades (CNU)

En consecuencia, la estructura de la carrera IPI, es el resultado de una combinación de conocimientos y competencias determinadas por el análisis de entrevistas y encuestas, las cuales aportaron los conocimientos y saberes necesarios para que un ingeniero pueda desempeñarse apropiadamente y de esta manera cumplir de manera exitosa, con los requerimientos exigidos por directores, gerentes, empresarios y profesionales del sector industrial de la zona central del país, siendo entonces los egresados del área de Ingeniería de Procesos Industriales, los llamados a satisfacer la sentida necesidad de profesionales proactivos, innovadores y competentes que necesitan las empresas del centro de Venezuela.

Esta carrera cuenta con 47 cursos (materias) agrupados en 5 módulos de desarrollo y distribuidos a lo largo de 10 semestres, con lo cual se busca que los egresados desarrollen sus saberes ingenieriles acompañados de destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes que los lleven a la incorporación exitosa al mundo laboral. Específicamente, el módulo de Creación de Empresas y Negocios incluye las herramientas fundamentales para el desarrollo de nuevas organizaciones o emprendimientos propios y, de esta manera, el participante tenga los conocimientos para emprender. El curso obligatorio de Desarrollo Organizacional, ubicado académicamente en el 6to. Semestre, suministra al estudiante herramientas que le permiten identificar la necesidad de comprender la cultura organizacional, el trabajo en situaciones de alto estrés, la motivación, la buena comunicación y el liderazgo, así como la manera en la que se deben tratar los conflictos y la forma de negociar para llegar a acuerdos positivos.

La necesidad del presente, surge cuando los investigadores, al evaluar el programa del curso objeto de estudio, detectan que, al igual que todo el resto de los programas de la carrera en el apartado correspondiente a la evaluación, sólo se indica cuáles técnicas de evaluación pueden ser implementadas, adoleciendo de la incorporación de las competencias con sus indicadores y de la forma de registrar la evaluación de los estudiantes, además de la necesaria retroalimentación para estudiante y su desempeño.

En consecuencia, el objetivo fundamental de la investigación es la presentación de un novedoso plan, que al emplearse pudiese cumplir con



los requerimientos evaluativos contemplados en el programa del curso, facilitando la labor docente y ofrecer una manera directa de entregar las calificaciones a los estudiantes con programas informáticos. El trabajo de investigación que se desarrolla está precedido por los artículos presentados por [Guillén \(2019; 2020\)](#), donde también se explora un modelo evaluativo, pero en ese caso para los cursos de Método de Diseño y Gerencia de Mantenimiento, al ofrecer en esta ocasión, nuevos aportes dadas las experiencias arrojadas al implementar los modelos antes citados.

Metodología

La metodología utilizada en cualquier trabajo de investigación debe garantizar la posibilidad de validar los hallazgos, realizar comprobaciones o aportes sobre estos. La realización de un trabajo de investigación que pretenda generar conocimiento debe incluir el empleo, seguimiento y/o sustento del método científico, lo cual obliga así a la utilización de una metodología estructurada, tal como lo recomienda [Alcalá \(2008\)](#); la metodología es el estudio sistemático de todos los procesos, estrategias, herramientas y experticias producto de la utilización de manera adecuada del método científico en todas las fases de la investigación.

El modelo desarrollado está basado epistemológicamente en el paradigma interpretativo fenomenológico, el cual para [Sandín \(2003\)](#), es la mejor vía para abordar investigaciones en el área educativa. Por otra parte, [Jiménez \(2014\)](#), explica que con este enfoque el investigador, constantemente interpreta la realidad del objeto de estudio y además [Márquez \(2015\)](#), indica que la fenomenología no presupone nada y comprende los fenómenos tal como ocurren en la vida cotidiana.

En función del tipo de investigación, el método cualitativo es el más indicado a utilizar, por tener congruencia con la posición asumida, tal como lo afirma [Campos \(2009\)](#), quien menciona que este método ofrece al investigador la posibilidad de profundizar y ampliar el estudio del fenómeno, abordando la realidad con diferentes estilos y orientaciones.

La revisión documental permitirá realizar la interpretación de las teorías a ser utilizadas tal como explica [Villegas \(2018\)](#), quien afirma que es un requisito para interpretar los hechos asociados con la aplicación del método cualitativo. Finalmente, las herramientas computacionales de hoja de cálculo y procesador de texto fueron empleados como instrumentos para la presentación de resultados.

Resultados y discusión

El siglo XXI es definitivamente una era de grandes avances, una mayor competitividad e incontables innovaciones, sin lugar a duda, como nunca se ha visto. Los hechos se suscitan a una velocidad incontenible y la necesidad de contar con profesionales altamente capacitados, entrenados y actualizados es cada vez mayor, lo cual requiere de parte de estos, una alta experticia y disposición para superar los retos a los cuales constantemente se deben ver enfrentados. El acto educativo es llamado para la formación de los profesionales que requiere el mundo laboral, sumándole ahora, la necesidad de enseñar competencias orientadas al trabajo, para las cuales se utilizan herramientas prácticas que pongan a su alcance la posibilidad de resolver problemas o la creación de nuevo conocimiento [Callejas \(2005\)](#) explica que, adicionalmente, debe existir siempre la necesidad de incorporar aspectos relacionados con la responsabilidad social y el compromiso ético, que promueva la responsabilidad hacia el personal y su entorno.

Por esto, además del conocimiento tecnocientífico, el profesional egresado debería ir más allá tal como lo propuso por primera vez [McClelland \(1973\)](#), al comentar sobre la necesidad de enseñar competencias dirigidas al trabajo y [Barreto \(2003\)](#), quien profundiza el tema al explicar que cada individuo atiende al mundo de manera particular, por lo que valores, actitudes y características que cada persona posee influyen en la manera de aprender.

Basado en los conceptos previamente citados, se desprende que, para formar ingenieros exitosos, además del conocimiento extenso y actualizado o *saber*, es necesario ir más allá y desarrollar el *saber hacer*, que tal como explican [López y Valenti \(2000\)](#), es la habilidad requerida para aplicar de manera apropiada los conocimientos con ingenio, maestría y profesionalismo al momento de resolver situaciones.

El *saber estar* es otro elemento a sumar en la formación de profesionales competentes, éste resalta el cómo debe ser el comportamiento de un egresado en circunstancias diversas y/o adversas. Por otro lado, las motivaciones del individuo para realizar labores también son incluidas en el *querer hacer*, y finalmente el *poder hacer* pone de manifiesto la capacidad propia para realizar una tarea. Estos cinco elementos forman el conjunto de actitudes y aptitudes, que todo profesional competente debe poseer para tener un desempeño exitoso y pasar a ser, altamente requerido por los empleadores como lo explica [Cejas \(2005\)](#).



La implementación de la EBC en muchas universidades en el mundo ha requerido el desarrollo de los cinco elementos previamente citados y definidos por [Argudín \(2012\)](#), como la combinación de comportamientos sociales y afectivos, asociados con un cúmulo de habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que hacen posible que una persona lleve a cabo adecuadamente su rol, el desempeño o una actividad, definición que explica perfectamente la necesidad de poner todos estos argumentos al momento formar profesionales comprometidos en plano laboral.

Es así, como cada día más instituciones educativas elaboran planes siguiendo los parámetros de la EBC, ya que todos los aspectos mencionados, hacen necesario el diseño y creación de planes de estudio, en todas las carreras profesionales, que se adapten a esta metodología de enseñanza, y por lo tanto, modificar posturas en relación con las técnicas educativas tradicionales, con el fin de alcanzar nuevos esquemas de trabajo y adaptarlos a las realidades relacionadas con los cambios tecnológicos, que inciden en la transmisión de conocimientos, los cuales promueven habilidades innovadoras en los estudiantes.

En los cursos (asignaturas) a diseñar, las competencias a ser aprendidas deben estar relacionadas con el mundo laboral. [Argudín \(2012\)](#), de nuevo explica que se debe enseñar para que el estudiante se identifique y comprometa con lo que produce o hace, reconozca el proceso que realiza y busque la manera de mejorar todo el entorno.

Basados en todas las ventajas y avances que los sistemas basados en un esquema EBC representan, la FIUCV, promovió la creación de la carrera de Ingeniería de Procesos Industriales, desarrollada íntegramente con un perfil de competencias, el cual resultó ser un diseño innovador y diferente a cualquier otro programa implementado en el país para la fecha.

En la estructura académica de IPI, se encuentra el curso de Desarrollo Organizacional, el cual tiene como propósito de acuerdo con el programa de la materia y descrito en el plan entregado a OPSU por [Acosta et al. \(2005\)](#), la formación de un profesional de la ingeniería apto para desempeñarse en una organización, enmarcada en un contexto socio productivo ambiental, alineado a los objetivos de crecimiento y expansión de esta y tomando en cuenta los objetivos de desarrollo del personal. Las competencias a desarrollar se miden a partir de indicadores que definen el modelo educativo a seguir en función del contenido

programático (temario) tal como se indica a continuación y descrito en el programa descrito por [Acosta *et al.* \(2005\)](#):

- Tema 1: Sistema organizacional
- Tema 2: Cultura organizacional
- Tema 3: Cambio organizacional y manejo de tensiones
- Tema 4: Comportamiento organizacional
- Tema 5: Valores, actitudes y satisfacción en el trabajo
- Tema 6: Motivación
- Tema 7: Comportamiento en grupos y equipos de trabajo
- Tema 8: Comunicación
- Tema 9: Liderazgo
- Tema 10: Negociación y conflictos

Cada tema posee una influencia dentro del curso que el docente puede ponderar basado en su experiencia laboral y académica, y en la autonomía que la UCV ofrece a su cuerpo profesoral basada en el criterio de libertad de cátedra. La ponderación establecida en la tabla 1 se basa en los criterios personales del docente del referido curso y coautor del presente trabajo de investigación, quien posee más de 30 años de experiencia trabajando en organizaciones públicas y privadas y además haber dictado el curso de Desarrollo Organizacional durante seis semestres.

Tabla 1

*Base Evaluativa de contenidos teóricos relacionados con el **saber***

BASE EVALUATIVA	
Contenidos por Tema / Competencia Saber	Porcentajes (%) de Contenidos
Sistema organizacional	10
Cultura organizacional	10
Cambio organizacional y manejo de tensiones	10
Comportamiento organizacional	10
Valores, actitudes y satisfacción en el trabajo	10
Motivación	10
Comportamiento en grupos y equipos de trabajo	10
Comunicación	10
Liderazgo	10
Negociación y conflictos	10



Con la intención que el docente reconozca permanentemente cuál es el objetivo que se persigue al trabajar cada competencia, en la tabla 2, se indican algunas palabras claves relacionadas con las competencias descritas con anterioridad que son útiles al momento de la creación, diseño y trabajo con los instrumentos evaluativos.

Tabla 2

Palabras claves asociadas a las competencias

COMPETENCIA	PALABRAS CLAVES
Saber	Conocimientos sobre los temas. Contenidos programáticos. Referencias bibliográficas
Saber Hacer	Habilidades y destrezas. Capacidad de análisis y síntesis
Saber Estar	Actitudes acordes con el entorno. Búsqueda de información. Intuición personal. Aprendizaje compartido
Querer Hacer	Motivación. Apoyo. Colaboración. Compañerismo.
Poder Hacer	Capacidad personal para realizar las labores. Maestría personal. Independencia y eficacia

Posteriormente, se definieron los indicadores de competencias que son los ítems determinantes en la evaluación a aplicar. El curso objeto de estudio posee 18 indicadores de competencias, y fue tarea del docente determinar a qué competencia está asociado cada indicador interrelacionado con los contenidos, lo cual conlleva al esquema evaluativo propuesto. Es importante acotar que este planteamiento es modificable, transformable dependiendo de los ajustes que considere conveniente el docente de turno y según el criterio de instrumentos de evaluación elegidos para cada tema.

En la tabla 3, se presentan los 18 indicadores de competencias, con cada una de sus competencias asociadas y los cuales se encuentran definidos en el trabajo entregado a OPSU por [Acosta et al. \(2005\)](#). Es importante destacar que el desarrollo de estos indicadores, como se mencionó previamente, fue producto del análisis del trabajo de campo realizado con empleados e ingenieros de la zona y posteriormente validados por un grupo focal integrado por expertos en el área.

Tabla 3

Relación de indicadores

RELACIÓN DE INDICADORES	
Indicador de Competencia	Competencia Relacionada
Aplica técnicas de control y administración en operaciones de producción y mantenimiento dentro de estándares de productividad y de calidad ambiental vigentes.	Saber hacer
Aplica instrumentos para evaluar la incorporación de las variables ambiente y seguridad en el diseño de procesos y productos.	Saber hacer
Aplica normas de seguridad industrial. Supervisa personal. Introduce cambios para el mejoramiento de la calidad de vida.	Saber hacer
Utiliza criterios financieros y técnicos para evaluar las oportunidades de creación de una empresa o negocio; utiliza criterios financieros y técnicos para administrar el personal.	Saber hacer
Identifica las necesidades del entorno (procesos, productividad y logística con calidad aplicada al mantenimiento).	Saber estar
Relaciona los objetivos de la empresa con los intereses de la comunidad; gerencia el talento humano.	Saber estar
Hábil para dar instrucciones y modelar comportamientos con calidad.	Querer hacer
Hábil para negociar y lograr acuerdos.	Querer hacer
Anticipa problemas, consecuencias y resultados. Acepta, introduce y promueve cambios.	Querer hacer
Manejo de herramientas de negociación y resolución de conflictos.	Querer hacer
Tolerante; receptivo; empático, aprende de sus acciones, mejora su nivel de conocimientos, flexible, tiene conciencia ambiental.	Querer hacer
Valora y administra el talento humano para lograr una gestión enmarcada en los estándares de calidad, higiene y seguridad industrial.	Querer hacer
Utiliza herramientas para comunicarse efectivamente. Domina el vocabulario técnico en las áreas de ambiente, seguridad y riesgo. Domina el idioma inglés.	Poder hacer
Introduce cambios para el mejoramiento de la calidad de vida. Administra el talento humano.	Poder hacer
Propone estrategias basadas en: buenas prácticas de manufactura (BPM), producción más limpia, medidas de mitigación y control de descargas al ambiente, guías y normas de seguridad industrial para prevenir accidentes y mitigar riesgos inspiradas en experiencias exitosas.	Poder hacer
Autónomo; se esfuerza por lograr calidad en lo que hace; comprometido con el éxito, el logro y la excelencia.	Poder hacer
Competitivo y líder.	Poder hacer
Emprendedor, proactivo. Motivado al logro y comprometido con el éxito y la excelencia.	Poder hacer

Esta asociación directa de indicadores de competencia con competencias contribuye a la construcción de la plantilla evaluativa, que a su vez viene determinada por la relación contenido-saber basados en



las palabras claves de la tabla número dos. En la construcción de la plantilla evaluativa, se asignan los instrumentos de evaluación a cada contenido y en detalle se observa cómo los contenidos conllevan a los instrumentos de evaluación que poseen una estructura ponderada de saberes afines a los indicadores de competencias. La tabla 4 muestra la ponderación de los instrumentos de evaluación dentro de los temas.

Tabla 4

Ponderación de instrumentos de evaluación por tema

Nº	Tema / Contenido	Porcentaje Tema (%)	Instrumentos	Porcentaje Instrumento (%)
1	Sistema organizacional	10	Evaluación teórica	100
2	Cultura organizacional	10	Trabajo en equipo	100
3	Cambio organizacional y manejo de tensiones	10	Trabajo en equipo	100
4	Comportamiento organizacional	10	Trabajo en equipo	60
			Evaluación teórica	40
5	Valores, actitudes y satisfacción en el trabajo	10	Trabajo en equipo	60
			Exposiciones	40
6	Motivación	10	Trabajo en equipo	100
7	Comportamiento en grupos y equipos de trabajo	10	Trabajo en equipo	100
8	Comunicación	10	Trabajo en equipo	60
			Taller	40
9	Liderazgo	10	Trabajo en equipo	60
			Taller	40
10	Negociación y conflictos	10	Trabajo en equipo	60
			Exposiciones	40
		100		

La ponderación que cada instrumento posee depende de la importancia escalonada entre competencia y tema a evaluar. Algunos instrumentos de evaluación pueden estar apoyados por el uso del aula virtual u otro medio telemático; los 18 indicadores de competencias

emergen en todos los instrumentos de evaluación, y el resultado de estos instrumentos está contenido en un archivo con informes anidados de desempeño visibles al estudiante y al coordinador docente del curso. Es importante destacar, que los porcentajes asignados a los instrumentos pueden ser modificados en el proceso de planificación de acuerdo con las consideraciones propias del docente y están reflejados de manera automática en el informe de desempeño diseñado como una hoja de cálculo, en la cual el hecho que el profesor de la materia, dada su experiencia y conocimientos, puede darle un toque personal apoyado en el criterio de libertad de cátedra.

Los instrumentos de evaluación elegidos fueron cinco: Evaluación teórica, trabajo en equipo, evaluación práctica, taller y exposiciones, los cuales son específicos para este curso de modo particular y los cuales serían desarrollados y aplicados a lo largo del curso de acuerdo con la tabla previamente mostrada.

En las tablas 5, 6 y 7 se puede apreciar la relación de cada uno de los instrumentos seleccionados para evaluar y la competencia asociada, así como su ponderación dentro del mismo. Es importante destacar, que para cada competencia se despliega de manera amplia una especificación de qué se evalúa, por lo que la labor del docente se vería ampliamente facilitada.



Tabla 5
Relación de competencias e instrumento de evaluación: Evaluación teórica y evaluación práctica

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN		COMPETENCIA A EVALUAR			
Técnica	Saber	Saber hacer	Saber estar	Querer hacer	Poder hacer
Evaluación teórica	Conocimientos sobre el contenido específico de Desarrollo organizacional	Habilidad para mejorar el mantenimiento, la producción y la calidad aplicando conceptos del Desarrollo Organizacional. Domina instrumentos y normas tendientes para incrementar la calidad de vida del personal. Establece la importancia de utilizar criterios financieros y técnicos para determinar oportunidades de negocios y creación de empresas.	Establece como los aspectos teóricos, ayudan satisfacer las necesidades de crecimiento de las organizaciones. Reconoce cuáles son los objetivos de la organización y los relaciona con los intereses de la comunidad.	Anticipa problemas y aporta soluciones, basadas en los aspectos teóricos, positiva. Resuelve problemas de manera habil. Actúa siempre con la disposición de aprender más. Valora las enseñanzas de otros e incorpora cambios positivos en su manera de pensar.	Se comunica y transmite sus lo que desea de manera. Explica como introducir cambios para mejorar la calidad de vida. Propone estrategias basadas en las BPM y en la prevención de accidentes. Autónomo y competitivo. Motivado al logro, proactivo y comprometido.
Porcentaje	80	5	5	5	5
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN		COMPETENCIA A EVALUAR			
Técnica	Saber	Saber hacer	Saber estar	Querer hacer	Poder hacer
Evaluación práctica	Conocimientos sobre el contenido específico de Desarrollo organizacional	Habilidad práctica para mejorar el mantenimiento, la producción y la calidad aplicando conceptos del Desarrollo Organizacional. Usa instrumentos y normas que incrementen la calidad de vida del personal. Establece la importancia de utilizar criterios financieros y técnicos para crear negocios y empresas.	Identifica las necesidades del entorno relacionadas con los procesos productivos. Sabe cuáles son los objetivos de la organización y los relaciona con los intereses de la comunidad.	Da instrucciones, modela y negocia de manera efectiva. Maneja técnicas de resolución de conflictos. Tolerante, empático, flexible, valora el talento humano. Reconoce las consecuencias negativas que sobre el medio ambiente pueden ejercer los seres humanos.	Se comunica efectivamente. Introduce cambios para mejorar la calidad de vida. Propone estrategias basadas en las BPM y en la prevención de accidentes. Autónomo, competitivo, líder. Motivado al logro, proactivo y comprometido.
Porcentaje	30	30	10	20	1

Tabla 6

Relación de competencias e instrumento de evaluación: Trabajo en equipo y taller

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN		COMPETENCIA A EVALUAR			
Técnica	Saber	Saber hacer	Saber estar	Querer hacer	Poder hacer
Trabajo en equipo	Conocimientos sobre el contenido específico de Desarrollo organizacional	Habilidad para expresar grupalmente cuales mejoras en mantenimiento, producción y calidad se pueden desarrollar. Aplica instrumentos y normas tendientes para incrementar la calidad de vida. Establece la importancia del utilizar criterios financieros y técnicos en oportunidades de negocios y creación de empresas. Aplica ejemplos.	Identifica las necesidades del entorno relacionadas con los procesos productivos. Sabe cuáles son los objetivos de la organización y los relaciona con los intereses de la comunidad. Desarrolla casos prácticos	Sabe dar instrucciones al equipo de trabajo, modelando comportamientos y negociando de forma positiva y efectiva. Maneja técnicas de resolución de conflictos. Tolerante, empático, flexible, valora a sus compañeros de equipos. Influye positivamente sobre el medio ambiente.	Se comunica y expone efectivamente. Introduce cambios para mejorar la calidad de vida. Propone estrategias basadas en las BPM y en la prevención de accidentes. Autónomo, competitivo, líder. Motivado al logro, proactivo y comprometido.
Porcentaje	25	10	25	25	15
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN		COMPETENCIA A EVALUAR			
Técnica	Saber	Saber hacer	Saber estar	Querer hacer	Poder hacer
Taller	Conocimientos sobre el contenido específico de Desarrollo organizacional	Habilidad para mejorar el mantenimiento, la producción y la calidad aplicando conceptos del Desarrollo Organizacional. Usa instrumentos y normas que incrementen la calidad de vida del personal. Establece la importancia de utilizar criterios financieros y técnicos al momento de desarrollar conceptos. Aplica ejemplos.	Expresa como las necesidades del entorno se relacionan con los procesos productivos. Expone cuáles son los objetivos de la organización y los relaciona con los intereses de la comunidad. Desarrolla casos prácticos.	Da instrucciones, modela y negocia de manera efectiva en actividades grupales. Maneja técnicas de resolución de conflictos. Tolerante, empático, flexible, valora el talento humano. Reconoce las consecuencias negativas que sobre el medio ambiente pueden ejercer los seres humanos.	Se comunica efectivamente, da respuestas coherentes. Introduce cambios para mejorar lo aportado por el grupo. Propone estrategias basadas en las BPM y en la prevención de accidentes. Autónomo, competitivo, líder. Motivado al logro, proactivo y comprometido en lo desarrollado.
Porcentaje	40	15	20	15	10



Tabla 7

Relación de Competencias e Instrumento de Evaluación: exposiciones

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN		COMPETENCIA A EVALUAR			
Técnica	Saber	Saber hacer	Saber estar	Querer hacer	Poder hacer
Exposiciones	Conocimientos sobre el contenido específico de Desarrollo organizacional	Habilidad para expresar las mejoras en mantenimiento, producción y calidad producen el Desarrollo Organizacional. Explica que instrumentos y normas pueden incrementar la calidad de vida del personal. Establece la importancia del utilizar criterios financieros y técnicos para determinar oportunidades de negocios y creación de empresas. Explica ejemplos y los relaciona con lo que se expone.	Identifica las necesidades del entorno relacionadas con los procesos productivos. Expone como estos influyen en el entorno. Sabe cuáles son los objetivos de la organización y los relaciona con los intereses de la comunidad. Menciona ejemplos de acuerdo con el contenido de lo relacionado en sus exposiciones.	Da instrucciones, modela y negocia de manera efectiva, es ordenado y coherente mientras expone. Maneja técnicas de resolución de conflictos, atiende y responde preguntas de manera coherente. Tolerante, empático, flexible, valora el talento humano. Reconoce las consecuencias negativas que sobre el medio ambiente pueden ejercer los seres humanos.	Se comunica, expone e introduce efectivamente cambios para mejorar la calidad de vida a través de lo expresado en sus exposiciones. Propone estrategias basadas en las BPM y en la prevención de accidentes en sus intervenciones. Autónomo, competitivo, líder. Motivado al logro, proactivo y comprometido, produce láminas claras y de alta calidad.
Porcentaje	40	10	20	15	15

Cuando se establece el esquema EBC como metodología de trabajo en el ámbito educativo, el docente tiene que identificarse con lo que transmite tal como lo indica Ruiz (2012), al comprometerse con el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo en el estudiante el logro de sus objetivos y un aprendizaje significativo. La EBC, por tanto, crea una serie de nuevos esquemas de aprendizaje, entre los cuales se pueden mencionar:

- Capacidad de aplicar conocimientos y adaptarse a los cambios de su entorno
- Habilidad de comunicación y transmisión de ideas
- Innovación y creatividad
- Capacidad de trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y toma de decisiones
- Compromiso ético y ambiental

Tal como se menciona en la idea anterior, el docente requiere mayor compromiso, que se traduce en más tiempo para diseñar su plan didáctico al utilizar novedosos esquemas y metodologías, para mostrar y dejar que los estudiantes experimenten las competencias adicionales no asociadas al **saber**. La dedicación al diseño de instrumentos de evaluación es mayor en cuanto a los ítems a evaluar y el manejo de recursos, sobre todo al inicio del periodo. Las evaluaciones *in situ* requieren de mayor observación y las remotas de mayor planificación para que sean aprovechadas por el estudiante en formación profesional. No obstante, el docente entrenado se acostumbra a la utilización repetitiva facilitándose la labor y la satisfacción de un estudiante egresado calificado para enfrentar al mundo laboral, al promover actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas como las mencionadas por Arriola *et al.* (2008):

- Aprender a aprender, los profesores desde un principio ofrecen las herramientas para que se investigue y encuentren soluciones a problemas reales de ingeniería.
- Habilidad en lectura y escritura, los planes de estudios contemplan no solo la evaluación a través de exámenes parciales,



sino que exposiciones, talleres, intervenciones en el aula virtual y evaluaciones prácticas.

- Comunicación, que establece lo necesario de poder expresarse con propiedad al momento de defender las actividades y transmitir su liderazgo.
- Adaptabilidad, asumir los cambios y lidiar con estos, resolviendo problemas y buscando soluciones innovadoras al trabajar casos reales.
- Autogestión y trabajo en equipo, demostrando claridad en las metas y positivismo, que se obtiene cuando el participante trabaja con sus compañeros.

Con la base de los anteriores argumentos, emerge la plantilla evaluativa mostrada como la tabla 8, en la cual el docente puede ubicar los logros del estudiante de manera discriminada en *saberes*, que a modo de ejemplo se presenta para trabajo en equipo.

Tabla 8
Plantilla evaluativa. Ejemplo trabajo en equipo

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PLANTILLA EVALUATIVA GENERAL DE ACUERDO CON LA COMPETENCIA						
		Cumple con los objetivos y competencias asociadas al curso (A)	Se aproxima al cumplimiento de los objetivos y competencias asociadas al curso (B)	Cumple con los mínimos objetivos y competencias asociadas al curso (C)	Cumple solo con algunos objetivos y competencias asociadas al curso (D)	No cumple con los objetivos y competencias asociadas al curso (E)	
Técnica	3. Trabajo en Equipo	25	Resuelve entre el 83 % y 100 % de los problemas teóricos establecidos.	Resuelve entre el 63 % y 82 % de los problemas teóricos establecidos.	Resuelve entre el 48 % y 62 % de los problemas teóricos establecidos.	Resuelve entre el 28 % y 47 % de los problemas teóricos establecidos.	Resuelve menos de 27 % de los problemas teóricos establecidos.
		10	Siempre demuestra habilidad para expresar grupalmente mejoras en los procesos. Aplica normas que mejoran la calidad de las personas de manera sobresaliente. Establece la importancia de las finanzas. Aplica ejemplos interesantes.	Casi siempre demuestra habilidad para expresar grupalmente mejoras. Aplica normas que ayudan con la calidad. Establece la importancia de las finanzas. Aplica ejemplos.	A veces expresa la necesidad de implementar mejoras. No siempre aplica normas que mejoran la calidad. Ocasionalmente establece la importancia de las finanzas. Aplica ejemplos poco interesantes.	Reconoce muy poco de la necesidad de la calidad en las organizaciones y sus normas. No entiende con total claridad la importancia de las finanzas. Sus ejemplos son bien desarrollados y explicados.	No reconoce ni comprende las necesidades de la calidad y las finanzas en las organizaciones modernas. No expresa la necesidad de atender las demandas de las personas. No conoce ni evalúa ejemplos.
		25	Identifica excelentemente las necesidades del entorno relacionadas a los procesos. Tiene una visión clara de los objetivos de las organizaciones modernas y su relación con las comunidades. Desarrolla casos de la vida real con gran detalle y entusiasmo.	Generalmente sabe identificar las necesidades del entorno relacionadas con los procesos. Tiene una buena visión de los objetivos de las organizaciones y las comunidades. Desarrolla y explica casos con buena precisión y entusiasmo.	En ocasiones no identifica las necesidades del entorno relacionadas con los procesos. No posee una buena visión de los objetivos de las organizaciones y las comunidades. Desarrolla y explica casos con poca precisión y entusiasmo.	Casi siempre no identifica las necesidades del entorno relacionadas con los procesos. Posee una vaga visión de los objetivos de las organizaciones y las comunidades. Desarrolla y explica casos con poca precisión y entusiasmo.	Nunca identifica las necesidades del entorno relacionadas con los procesos. No posee una visión de los objetivos de las organizaciones y las comunidades. No desarrolla y explica casos de la vida real.



INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		PLANTILLA EVALUATIVA GENERAL DE ACUERDO CON LA COMPETENCIA				
PORCENTAJE		Cumple con los objetivos y competencias asociadas al curso (A)	Se aproxima al cumplimiento de los objetivos y competencias asociadas al curso (B)	Cumple con los mínimos objetivos y competencias asociadas al curso (C)	Cumple solo con algunos objetivos y competencias asociadas al curso (D)	No cumple con los objetivos y competencias asociadas al curso (E)
Técnica	25	Eficiente al dar instrucciones, modela el comportamiento de sus compañeros. Resuelve oportuna y prontamente cualquier inconveniente. Es tolerante, empático y flexible.	Bueno al dar instrucciones, modela casi siempre el comportamiento de sus compañeros. Generalmente resuelve inconvenientes. Tolerante, empático y flexible	Poco eficiente al dar instrucciones, y modelar el comportamiento de sus compañeros. No siempre resuelve los inconvenientes. Tolerante, empático y flexible	No sabe dar instrucciones, no modela el comportamiento de sus compañeros. Resuelve muy pocos inconvenientes. Poco tolera las críticas, no armoniza con el grupo.	No da instrucciones ni es modelo a seguir. Fuente de problemas. No es tolerante y rechaza las críticas. No es apto para trabajar en grupos.
	15	Expone brillantemente y sin dejar dudas el tema tratado. Propone estrategias que exceden los objetivos, relacionadas con las BPM. Permanentemente es líder y comprometido con lo que hace.	Expone dejando pocas dudas el tema tratado. Propone estrategias, relacionadas con las BPM. Es casi siempre un buen líder y comprometido con lo que hace.	Expone dejando algunas dudas el tema tratado. A veces propone estrategias relacionadas con las BPM. No siempre es líder y comprometido con lo que hace.	Expone deficientemente el tema tratado. Nunca propone estrategias relacionadas con las BPM. Se convierte en un líder negativo, las personas lo rechazan y buscan nuevos compañeros	No expone el tema tratado. No propone estrategias, relacionadas con las BPM.
Logro de objetivos		17 – 20	13 – 16	10 - 12	6 - 9	0 - 5

La plantilla evaluativa presentada en la tabla 8 corresponde al instrumento de evaluación: Trabajo en equipo, será necesario desarrollar plantillas análogas para el resto de los instrumentos de evaluación. La información generada por cada estudiante será plasmada en la lista de actuaciones del curso propuesta en la tabla 9, de manera progresiva a medida que se lleve a cabo cada evaluación. En esta tabla se muestran sólo dos temas, pero es extrapolable al total de estos. Esta lista permite al docente verificar el desempeño individual y grupal de los estudiantes y podrá desglosarse de manera individual y particularizada según el instrumento de evaluación para cada estudiante mediante el resumen de evaluación o boleta de rendimiento, al facilitar la visualización de cumplimiento de objetivos con la posibilidad de autorreconocimiento y reorientación de esfuerzos. Cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje es modelado bajo un esquema EBC, las competencias relacionadas alcanzadas deben poder identificar los inconvenientes que impiden llegar al 100 %, con la finalidad que en futuras evaluaciones pueda mejorar el desempeño. Un modelo de informe de evaluación con las competencias logradas es presentado en la tabla 10.



Tabla 9
Lista de Actuación

	Estudiante	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4
Tema 3. 10 % Trabajo en equipo	25 %	S	10	10	12
	10 %	SH	11	10	14
	25 %	SE	11	1	12
	25 %	QH	12	12	9
	15 %	PH	16	11	10
	100 %	LOGRO	12	8	11
	25 %	S	10	5	13
	10 %	SH	11	12	12
	25 %	SE	11	12	13
	25 %	QH	12	13	15
Tema 4. 10 % Evaluación teórica. 40 %	15 %	PH	16	9	11
	100 %	LOGRO	12	10	13
	80 %	S	17	12	11
	5 %	SH	16	13	12
	5 %	SE	19	14	13
	5 %	QH	16	9	16
	5 %	PH	10	9	9
	100 %	LOGRO	17	12	11
	Logro Tema 4				
			14	11	12

Tabla 10
Informe de notas

RESUMEN DE EVALUACIÓN PARA ESTUDIANTE / BOLETA DE RENDIMIENTO					RESUMEN CURSO	
Estudiante 1 C.I. 27.568.434					Calificación competencia alfabética (A– E)	Calificación competencia numérica (A– E)
Instrumentos de evaluación	Porcentaje por competencia	Relación de la competencia (0 – 20)	Calificación competencia numérica (0 – 20)	Calificación competencia alfabética (A– E)	Calificación competencia alfabética (A– E)	Calificación competencia numérica (A– E)
3 Trabajo en equipo	25 Saber	Resuelve entre el 48 % y 62 % de los problemas teóricos establecidos.	10	C	B	B
	10 Saber hacer	A veces expresa la necesidad de implementar mejoras. No siempre aplica normas que mejoran la calidad. Ocasionalmente establece la importancia de las finanzas. Aplica ejemplos poco interesantes.	11	C	B	B
	25 Saber estar	En ocasiones no identifica las necesidades del entorno relacionadas con los procesos. No posee una buena visión de los objetivos de las organizaciones y las comunidades. Desarrolla y explica casos con regular precisión y entusiasmo.	11	C	A	A
	25 Querer hacer	Poco eficiente al dar instrucciones y modelar el comportamiento de sus compañeros. No siempre resuelve los inconvenientes. Tolerante, empático y flexible	12	C	A	A
Logro de objetivo	15 Poder hacer	Expone dejando pocas dudas el tema tratado. Propone estrategias, relacionadas con las BPM. Es casi siempre un buen líder y comprometido con lo que hace.	16	B	B	B
	10 - 12		11	C	B	B



Para cumplir de manera exitosa con la implementación del modelo y que es el objetivo fundamental de este trabajo de investigación, a continuación, se presenta una ruta de manera resumida, que le facilite al docente el diseño, construcción y seguimiento de las actividades inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. Es así como se detallan seguidamente los parámetros para tener en cuenta para el desarrollo del curso (asignatura o materia):

- Identificar el contenido programático del curso, tradicionalmente conocidos como los temas a dictar y adicionalmente los indicadores de competencia a medir.
- Asignar o distribuir los valores porcentuales de los contenidos temáticos asociados a la competencia **saber** del curso. Agrupar los indicadores de competencia establecidos en el programa del curso, de acuerdo con las competencias relacionadas: **saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer**. Es recomendable asignar una relación color-competencias para la identificación expedita.
- Diferenciar a cada competencia por medio de la asociación a palabras clave. Se sugiere la elaboración de una tabla
- Elegir los instrumentos de evaluación que van a ser aplicados en el curso. La variedad de éstos dependerá de los contenidos, competencias y experiencias del docente, además de la duración del periodo: semestre regular, curso intensivo, otros. Posteriormente enumerar cuáles instrumentos de evaluación serán aplicados en cada tema y asignar el peso evaluativo de estos.
- Asignar las competencias a desarrollar a cada uno de los instrumentos de evaluación elegidos y ponderarlas dentro del mismo. La asignación de porcentajes para cada competencia dentro de cada instrumento en cada tema establece un perfil de desempeño en el evaluado.
- Diseñar la plantilla evaluativa de cada instrumento de evaluación de acuerdo con las competencias. Este aspecto es primordial, ya que en él se muestra de manera jerarquizada el cumplimiento de objetivos asociados a un valor o nota que puede ser mostrado de manera numérica tradicional, o con una escala alfabética altamente recomendada dada su utilización en el medio laboral futuro del estudiante.

- Elaborar la lista de actuaciones. Es recomendable usar una hoja de cálculo que permita expresar en notas del 1 al 20 o en puntuación acumulada relativa. Los cálculos a realizar son sencillas multiplicaciones y sumas y deben ser mostradas para cada estudiante.
- Elaborar el informe de desempeño o boletín de notas. Generar un informe, se recomienda una tabla en hoja de cálculo, que muestre la relación entre las competencias evaluadas y los logros obtenidos de manera individual y relacionado con el grupo en total, en escala numérica o alfabética. Así se puede dar la oportunidad al estudiante de identificar sus fortalezas y debilidades y actuar en consecuencia, y al docente le permite determinar cuáles competencias están cubiertas y cuáles necesitan reforzamiento. Este informe será emitido en un lapso corto y prudente que permita las acciones de retroalimentación y puede ser enviado vía correo electrónico, o cargado en el aula virtual de la institución.
- De ser posible, contrastar esta información de desempeño individual y grupal del curso, con otros cursos del mismo nivel de estudio, o con los demás docentes del departamento.

De manera operativa, es recomendable que la asignación del resultado de la evaluación sea colocada de manera automática en una hoja de cálculo que contenga la información de los estudiantes (listado de estudiantes) relacionados con el instrumento aplicado y las competencias en evaluación, para que sea automática la emisión del informe de evaluación y desempeño grupal, pero si no se dispone de herramientas computacionales, es necesario una plantilla física impresa. Aunque la utilización de una libreta de anotaciones es apropiada para el registro de conductas inherentes a las competencias que pudieran no estar incluidas en la plantilla. La EBC recomienda que la matrícula estudiantil no exceda los 40 participantes sobre todo en el momento de las evaluaciones.

Reflexiones finales

Alrededor del mundo existe un gran número de instituciones universitarias que basan sus perfiles educativos en la Educación Basada en Competencias (EBC), ya que este modelo prepara integralmente al futuro profesional, promoviendo no solo saberes, sino también con un



conjunto de experticias transversales tales como la relación con el medio ambiente, la calidad, las relaciones interpersonales jerarquizadas o no, liderazgo, responsabilidad social y trabajo en equipo entre otros.

Es por esta razón que el acto educativo diseñado bajo los conceptos de EBC, demanda además de un contenido programático, de medios didácticos que le exigen al docente la elección y utilización de instrumentos evaluativos acordes a las competencias a desarrollar, estratificados en escalas numéricas o alfabéticas, con una interacción docente-estudiante oportuna y observable por medio de un informe de desempeño estudiantil, que empodere al estudiante en la identificación de sus fortalezas y debilidades corrigiendo lo necesario y enriqueciendo su potencial, preparándolo así al medio laboral inminente.

En este último aspecto fundamental se centró el trabajo de investigación presentado, al establecer un esquema de evaluación basado en competencias que no se encuentra apropiadamente descrito y especificado en el programa del curso y que se inicia ponderando, de acuerdo con su importancia, cada uno de los temas a ser abordados. Luego, a través de una tabla acorde para cada técnica, se establece cuáles competencias se deben evaluar y determinan los indicadores y peso específico. Seguidamente, los resultados individuales son registrados en una lista de actuación que sirve de medición individual y grupal. Finalmente, el estudiante puede ver su rendimiento y apreciar el del grupo en un boletín de desempeño ofrecido en un formato sencillo después de cada evaluación que le permitirá retroalimentar su actuación y tomar correctivos si fuere necesario. De igual manera, al docente le facilitará la identificación de cuáles competencias debe reforzar en el grupo o individualmente.

Evidentemente, el que todas estas actividades docentes exigen una mayor dedicación y esfuerzo, implica comprometerse con el hecho educativo de manera entusiasta, es la aplicación continua y sostenida de la evaluación por competencias, sobre todo en lo que respecta al trabajo en equipo, lo que resulta indispensable en esta ruta de la EBC, donde los nuevos escenarios del proceso de enseñanza y aprendizaje demandan la colaboración, apoyo y estímulo de todos los entes involucrados.

El trabajo de investigación presentado pretende llenar el vacío existente en los programas de la escuela de IPI de la FIUCV y requieren del apoyo de medios informáticos, y un trabajo permanente y detallado en herramientas computacionales tales como el Aula Virtual, que no es utilizada al 100% de su capacidad.

Un aspecto interesante a resaltar, resulta del hecho que el trabajo presentado, se encuentra basado en los aportes arrojados por la publicaciones realizadas por Guillén (2019; 2020), y que se basan en las experiencias arrojadas al implementar los modelos sugeridos, por lo que con este nuevo estudio, se busca seguir abriendo nuevas alternativas para la ejecución de planes de evaluación siguiendo el esquema de EBC, ya que se relacionan otros instrumentos, combinaciones de técnicas y se presenta nuevos retos para los profesores que trabajan en este ámbito.

Finalmente, sin lugar a duda, el uso de este modelo apoyará la función docente en el curso Desarrollo Organizacional y los estudiantes tendrán un instrumento de apoyo para su autoevaluación.

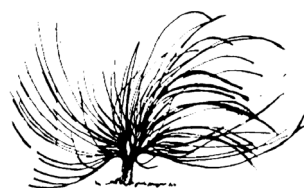
Referencias

- Acosta, P., Esculpi, M., González, M., Guillén, A., Itriago, M., Najul, M., Retamozo, J., Sánchez, R. y Wills, E. (2005). *Proyecto Creación Carrera de Ingeniería de Procesos Industriales*. Universidad Central de Venezuela.
- Alcalá, A. (2008). *Propuesta de un Modelo de Aprendizaje Andragógico para Participantes de Edad Avanzada en Universidades Abiertas Nacionales* (Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Titular). Universidad Nacional Abierta, Caracas
- Argudín, Y. (2012). *Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes*. Trillas.
- Arriola, M., Sánchez, G., Romero, M., Ortega, R., Rodríguez, R. y Gastelú, A. (2008). *Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción*. Trillas.
- Barreto, P. (2003). *Teoría y Práctica del Currículum*. Fondo Editorial UPEL – FUNUPEL.
- Callejas, M. (2005). *Un nuevo valor añadido para las empresas. La Responsabilidad Social. Corporativa*. <http://www.sector3.net/portal1/nuevovalor/añadido.asp>
- Campos, A. (2009). *Métodos Mixtos de Investigación: Integración de la Investigación Cualitativa y la Investigación Cuantitativa*. Cooperativa Magisterio.
- Cejas, M. (2005). *La educación basada en competencias: Una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*.



https://juancarlos.webcindario.com/La_educacion_basada_en_competencias_Magda_Cejas_.pdf

- Guillén, A. (2019, en prensa). Propuesta de un modelo de evaluación basado en el esquema de Educación Basada por Competencias en la carrera de Ingeniería de Procesos Industriales de la FIUCV. Caso Método de Diseño. *Revista Kaleidoscopio*.
- Guillén, A. (2020, en prensa). Diseño de un Modelo de evaluación bajo el esquema EBC de un curso en la carrera de Ingeniería de Procesos Industriales de la FIUCV. Caso Gerencia de Mantenimiento. *Revista de la Facultad de Ingeniería de la UCV*.
- Jiménez, S. (2014). *Fenomenología y Giro Hermenéutico. Transcomplejidad y Desarrollo*. Universidad Bicentennial de Aragua: San Joaquín de Turmero.
- López, J. y Valenti, P. (2000). *Educación Tecnológica en el Siglo XXI. Polivalencia N° 8. Revista Fundación Politécnica*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Márquez, M. (2015). *Ensayos de Investigación. Serie de Libros y Revistas Arbitradas. Volumen 1 Número 3*. Universidad Bicentennial de Aragua, San Joaquín de Turmero.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Ruiz, M. (2012). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. Trillas.
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. McGraw Hill Interamericana de España.
- Villegas, C. (2018). *¿Por qué investigar?*. Escuela de Escritores.



Evaluación de los aprendizajes en el *e-learning*, el reto en la educación a distancia

Francisco Mora Vicarioli¹

Universidad Estatal a Distancia

Costa Rica

fmora@uned.ac.cr

Resumen

Este artículo contiene elementos de un avance de investigación doctoral, el cual tiene como eje principal la evaluación de los aprendizajes en el *e-learning*, dentro del modelo a distancia de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la población de dos posgrados. En la coyuntura actual de la pandemia de 2020 en que el uso de la virtualidad permite garantizar los procesos académicos a nivel mundial, se visualiza con más claridad el reto que representa la evaluación de los aprendizajes y su adaptación a un modelo diferente al presencial, donde ya no existe el control que puede ejercer el docente al monitorear pruebas escritas, sino que se puede sacar provecho a la comunicación y colaboración gracias a las tecnologías. Este artículo contiene precisiones conceptuales e insumos importantes para aquellos docentes que buscan orientación para ejercer la evaluación de los aprendizajes a través de una visión formativa y donde el estudiante se ubique de manera activa. Se trata de una revisión teórica que sustenta la investigación y la moldea a nivel metodológico.



Recibido: 5 de noviembre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.8>

- ¹ Coordinador de Proyectos Académicos Especiales de la Escuela de Ciencias de la Administración de la UNED, Máster en Tecnología Educativa de la UNED de Costa Rica y Máster en Entornos Virtuales de la Universidad Técnica Nacional de Costa Rica, candidato a Doctor en Educación de la UNED. <https://orcid.org/0000-0002-7540-9551>

Palabras clave: Educación a distancia, e-learning, evaluación de los aprendizajes, evaluación formativa.

Abstract

This article contains elements of the progress of a doctoral research, whose main axis is assessment in e-learning, within the distance model of National Distance State University (UNED, for its acronym in Spanish) of Costa Rica and the population of two postgraduate degrees. In the current situation of the 2020 pandemic in which the use of virtuality allows guaranteeing academic processes worldwide, the challenge represented by assessment and its adaptation to a model other than the face-to-face one is more clearly visualized, in which there is no longer the control that the teacher can exercise when monitoring written tests, but it is possible to take advantage of communication and collaboration thanks to technologies. This article contains conceptual clarifications and important inputs for those teachers who seek guidance to implement assessment through a formative vision and where the student is actively located. It is a theoretical review that supports the research and shapes it at a methodological level.

Keywords: distance education, e-learning, evaluation of learning, formative evaluation

1. Introducción

La modalidad de la educación a distancia permite en mayor medida el acceso a la formación, por medio de una adecuada cobertura a nivel nacional, gracias a una forma flexible de entrega de la docencia. La importancia de la educación a distancia se plantea desde su misión y visión, pues es tendiente a alcanzar a poblaciones que, de otra manera, no tendrían opciones educativas; en el caso de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, el hecho de “democratizar la educación superior”, por ser una institución abierta, al no requerir examen de admisión para su mayoría de carreras y de amplia cobertura, a lo largo y ancho del país.

El modelo a distancia se ve permeado por los avances de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en las últimas décadas con el advenimiento del Internet, que, por medio de diferentes plataformas virtuales (sistemas para la gestión del aprendizaje) se ha



visto potenciada como nunca había ocurrido, dado el contacto comunicativo que se puede tener en el proceso, sin dejar de lado opciones para recursos digitales en diferentes formatos. El potencial de las plataformas virtuales radica en permitir todo tipo de técnicas, tanto aquellas más de corte individual, hasta las que implican una comunicación constante y trabajo colaborativo.

La Universidad Estatal a Distancia (UNED), es una institución educativa con más de 43 años de existencia. Dentro de su trayectoria, ha contado con una evolución en su metodología en lo que al uso de las tecnologías respecta, por medio de un fuerte componente de producción de recursos por parte de la Dirección de Producción de Material Didáctico (DPMD), instancia que brinda apoyo para elaborar contenido en diferentes formatos, desde el impreso, hasta el multimedial. Al partir del Modelo Pedagógico de la UNED (2005), que contempla el papel del profesorado, el estudiante, los medios didácticos y la evaluación de los aprendizajes, se tiene una orientación clara en cuanto a los procesos que se llevan a cabo, tomando en cuenta la función tanto del sujeto aprendiente como del tutor facilitador en el modelo a distancia.

La UNED ha venido sufriendo cambios en cuanto a su oferta, el crecimiento de usuarios y cantidad de entornos virtuales de asignaturas, llegando a superar los 2000 entornos y un total de 96 230 inscripciones de usuarios, esto según la estadística del Programa de Aprendizaje en Línea (PAL) para el cierre de 2019. Estas cantidades brindan un parámetro del uso más reciente; cabe mencionar que, el 2020 implicó una virtualización completa de la institución para poder concluir con éxito el primer periodo académico por la situación de la emergencia sanitaria del virus SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad del COVID-19 a nivel nacional, y en adelante para el cierre de 2020 y durante el 2021, se definió continuar bajo esta modalidad, dada la coyuntura con la cual se trató de evitar el encuentro presencial de las personas. Las autoridades del Consejo de Rectoría (CONRE) de la UNED, en el acuerdo CR-2020-0362, iniciaron la suspensión de las actividades académicas presenciales a partir del 9 de marzo de 2020 (UNED, 2020).

El uso del *e-learning* dentro del modelo a distancia es justificado por diferentes planes institucionales, uno de los más actuales es el *Plan de Desarrollo Académico (2012-2017)*² el cual orienta el quehacer insti-

2 Último plan académico con que se cuenta a nivel institucional.

tucional a nivel de la academia, posee diferentes ejes y el documento de *Políticas de la UNED (2012-2015)*, apoyan el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), además se tiene orientación sobre el diseño, mediación, comunicación y evaluación en los entornos virtuales en la UNED, por medio del documento oficial de *Consideraciones para el diseño y oferta de asignaturas en línea* del 2017.

Según lo aporta [Cabero \(2016\)](#), exponente reconocido a nivel mundial, el *e-learning* ha tenido un importante aporte como expresión de educación a distancia, debido a los siguientes motivos:

- Transformación en la forma de llevar a cabo la tutoría en los estudiantes.
- Gestión y transformación de la evaluación.
- Fortalecer el trabajo grupal y colaborativo.
- Realización de e-actividades con materiales en diferentes tipos de códigos.
- Y transformación de las prácticas docentes virtuales. (p. 3)

Tal como se visualiza, el *e-learning* tiene relevantes aportes en el contexto a distancia, pero además en la evaluación de los aprendizajes, por el tipo de estrategias didácticas que se pueden implementar y donde potenciar la evaluación para el aprendizaje, tendiente a que el aprendiente adquiera múltiples competencias, entre ellas la autorregulación y la capacidad de aprender a aprender.

El uso de las TIC y las plataformas de aprendizaje, no suponen sólo un seguimiento de una tendencia o moda, sino también han aportado en el contexto de una emergencia sanitaria, sobre esto llaman la atención [Esteban y Fuentes \(2015\)](#), quienes son enfáticos en que las universidades y su calidad no se miden por el uso de los medios que utilizan; si bien mejoran el acceso, siguen siendo solo canales, por ello la mediación y planificación son los que orientarán hacia el adecuado uso pedagógico de las tecnologías.

Según el *Glosario de Términos Curriculares para la Universidad Estatal a Distancia*, publicado por el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE), como instancia asesora a nivel institucional, se define el *e-learning* como la: “modalidad de educación a distancia en la cual se utilizan tecnologías de información y



comunicación para el desarrollo de los procesos de aprendizaje mediante la comunicación sincrónica y asincrónica” (UNED, 2013, p. 35).

La labor del docente a distancia y de manera virtual tiene retos, en especial a nivel de mediación de contenidos, actividades y evaluación de los aprendizajes. Tal como se ha señalado, el 2020 marcó un punto de inflexión en la UNED y su oferta, dado que a mediados del primer periodo académico, toda la oferta se redirigió a la virtualidad, digitalizando pruebas escritas que se realizaban en recintos presenciales, pero a la vez generando retos de grandes proporciones, no solo a niveles técnicos (infraestructura tecnológica), sino también pedagógicos, profesional y de uso de los entornos virtuales, en especial para asignaturas masivas como lo son las de Estudios Generales.

Al destacar la labor en modelos a distancia y mediados por la tecnología, tenemos que:

Ser profesor en educación a distancia implica una gran responsabilidad y más aún con la integración de propuestas de e-learning, porque la cantidad y variedad de recursos tecnológicos de que se disponen es cada día mayor. Precisamente, por este contexto, la gran preocupación hoy se centra en cómo hacer uso de esos recursos, de sus capacidades y del potencial de comunicación para plantear propuestas educativas innovadoras y significativas. (UNED, 2017, p. 44)

Una de las funciones en la tutoría a distancia es la evaluación de los aprendizajes que resulta un aspecto medular y en la coyuntura actual del uso de la virtualidad, se busca la consecución de los objetivos de aprendizaje definidos a nivel curricular, pero más allá de esto lograr competencias tanto disciplinares (habilidades duras) como para la vida, tal como lo es el hecho de aprender a aprender. Esto solo es posible si el sujeto aprendiente se empodera de las actividades planteadas y asume la participación dentro de la evaluación, esta autonomía y autorregulación son de valor para la formación profesional.

En la educación a distancia, la evaluación de los aprendizajes debe ser acorde con el modelo pedagógico en el cual se centra y tiene en cuenta: la población meta, los materiales didácticos utilizados, las actividades que se pueden potenciar, en particular si se integra el *e-learning*, el abanico de opciones es amplio, por cuanto existen

posibilidades de comunicación e interacción que no tenía la educación a distancia tradicional, sin olvidar las opciones de actividades didácticas y una realimentación expedita por diferentes medios de comunicación, tanto en tiempo real como de manera asincrónica.

Los *Lineamientos de Políticas Institucionales*, más recientes (2015-2019), rescatan la importancia de la evaluación de los aprendizajes, en su lineamiento 68 se señala que:

La evaluación deberá adecuarse, para contemplar las características epistemológicas y pedagógicas de cada asignatura y teniendo en cuenta el contexto general de la correspondiente propuesta curricular del programa, el efecto formativo de la evaluación y sus implicaciones para la promoción. Deben enfatizarse métodos de evaluación que promueven el pensamiento crítico y el aporte independiente y fundamentado por parte del y la estudiante. (UNED, 2015, p. 56)

Desde el *Plan de Desarrollo Académico (2012-2017)*, se planteó la mesa temática titulada "Evaluar para aprender", donde se analiza el papel de la evaluación de los aprendizajes y los retos que tiene la institución al respecto. Además, en el documento oficial de *Consideraciones para el diseño y oferta de asignaturas en línea (2017)*, se dedica un capítulo a la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales, este tipo de iniciativas impulsadas desde las autoridades académicas, permiten contar con insumos para las instancias asesoras y para la capacitación.

La evaluación de los aprendizajes, entendida como un proceso complejo desde sus diferentes dimensiones, diagnóstica, formativa y sumativa, así también por medio de involucramiento que puede asumir el estudiantado como lo serían por ejemplo la autoevaluación y la coevaluación, entre otras técnicas alternativas. La evaluación asume un reto preponderante, pues posibilita la consecución de los objetivos didácticos con el fin de fomentar el aprendizaje tanto de contenidos, como de otras habilidades por parte del estudiante.

Desde la perspectiva de la educación a distancia y aquella que utiliza el *e-learning*, la evaluación de los aprendizajes presenta el reto de poseer un diseño adecuado que posibilite integrar el medio electrónico, contenidos, mediación, actividades e instrumentos evaluativos, a su vez que estos posean criterios adecuados que lleven a una realimentación



necesaria para el sujeto aprendiente, término que orienta hacia un papel activo y de involucramiento. En relación con las actividades, el fomento de la comunicación y colaboración, pueden brindar un mayor valor en la formación actual, en especial cuando las habilidades digitales permiten a los profesionales laborar en ambientes cada vez más competitivos.

2. Objetivo

Analizar el concepto de la evaluación de los aprendizajes en el *e-learning*, por medio de referentes teóricos a nivel nacional e internacional desde una perspectiva amplia y multifactorial.

3. Metodología

Se trata de un artículo de revisión teórica, por lo cual principalmente se han establecido criterios para la elección de fuentes teóricas, aquellas no mayores a cinco años de antigüedad, así también de investigaciones presentes en revistas científicas y congresos, tanto nacionales como internacionales, se realizó además, la herramienta de *Intelligio-Repósitos* con el fin de indagar sobre la presencia de temas relativos a esta investigación en revistas científicas, según el rango temporal que permite dicho recurso. El componente teórico es parte de una dimensión de la triangulación metodológica que se estableció en la investigación doctoral.

La triangulación se utilizó para la verificación de la teoría con diferentes fuentes, medios o expertos en la temática, por ende, su aplicación en estudios de corte cualitativo es trascendente. Para [Bolseguí y Smith \(2006\)](#):

La triangulación constituye una estrategia que obliga a la revisión constante y a la búsqueda de interpretaciones adicionales que superen la confirmación de un significado único. Supone un modo de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes para ampliar la comprensión del objeto de estudio. (p. 16)

Al ser la triangulación un proceso con la participación diferentes actores y recursos, la posición anterior es reafirmada por [Ynoub \(2015\)](#), quien considera que:

La llamada “triangulación”, alude precisamente a los diversos enfoques o estrategias metodológicas, en el marco de una misma investigación. El término proviene del ámbito de la navegación, y se refiere a los múltiples puntos de referencia que se pueden, o deben, considerar para localizar una posición desconocida. (p. 17)

A continuación, los componentes teóricos iniciales de esta investigación, que permitirán brindar un acercamiento inicial a un tema que involucra de manera amplia aspectos de mediación pedagógica que son medulares para un adecuado aprovechamiento de los entornos virtuales bajo la modalidad del *e-learning*.

4. Estado del arte

4.1. El conectivismo

En un contexto educativo apoyado por las tecnologías, contar con un sustento teórico y pedagógico resulta necesario, con el fin de orientar la ruta institucional hacia una implementación efectiva, que vaya más allá de la innovación a nivel técnico y que más bien se cuente con una trascendencia. El conectivismo resulta una teoría de aprendizaje útil en el contexto del uso de las TIC que representa el e-learning, por ello el soporte teórico que brinda puede orientar muy bien nuevas tendencias para el aprendizaje.

Tal como lo aportan [González et al. \(2018\)](#), en relación con las principales pautas que brinda el conectivismo, se destaca lo siguiente:

- a. El aprendizaje y el conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones.
- b. El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o fuentes de información.
- c. El aprendizaje puede residir en artefactos no humanos.
- d. La capacidad para conocer más, es más importante que lo actualmente conocido.
- e. Alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- f. La habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos es esencial.
- g. La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje en sí mismo.



- h. Seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante, es visto a través de los lentes de una realidad cambiante. (p. 31)

El conectivismo es claro en que el aprendizaje no es un hecho aislado, sino que depende de muchas variables, como lo son el contexto, el individuo, la interacción entre ellos y cómo la significatividad dependerá mucho de con quién se esté trabajando, es decir, no será algo estático. Según [Romero y Hurtado \(2017\)](#), al referirse a las bases del conectivismo, tenemos que:

La importancia de las redes sociales y la capacidad de formar conexiones entre fuentes de información a través de las cuales se construye el conocimiento. La teoría conectivista es la integración de la teoría del caos, las redes neuronales, la complejidad y la autorregulación. (p. 85)

El conectivismo es una teoría compleja pero que atiende la dimensión educativa desde la autorregulación y cómo este principio puede apoyar al aprendizaje del estudiante. Según [Islas \(2018\)](#), “El conectivismo refiere que en el cerebro el conocimiento está distribuido a través de conexiones en diferentes zonas” (p. 202), por su parte [Delgado et al. \(2019\)](#), brindan su posición sobre el conectivismo:

permite el empleo de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, para obtener excelentes resultados, sin perder el horizonte de que el rol protagónico es de los estudiantes, las TIC solo son los medios o recursos que facilitarán y mediarán el acceso al conocimiento. (p. 211)

Como se puede inferir, parte de los ejes importantes del conectivismo es la forma en que asumen las tecnologías y su aporte en los procesos académicos, pero desde una perspectiva donde el estudiante se involucra de manera activa y el docente se convierte en un facilitador.

El conectivismo es una teoría reciente que se alimenta de principios teóricos más conocidos, tomando bases importantes tendientes al rol que debe asumir el estudiante y cómo se ubican las TIC dentro de un proceso de formación. Además, resulta especialmente útil en el uso del *e-learning*, dado que significa un cambio de paradigma educativo

en una modalidad que no resulta estática, sino que se encuentra en constantes cambios.

Según lo señalado, el conectivismo apoya en relación con la evaluación para el aprendizaje y el principio de evaluar para aprender, dado que orienta sobre la forma en que el aprendizaje se conecta con la necesidad del aprendizaje constante y a lo largo de la vida.

4.2. Educación a distancia e *e-learning*

La educación a distancia, como modalidad que utiliza la virtualidad (muchas veces denominada *e-learning*), presenta múltiples matices, en especial si se analizan los beneficios que puede aportar el recurso tecnológico para la enseñanza. En esa línea, el *e-learning* puede potenciar la educación a distancia. Precisamente, hace que para algunas poblaciones sea más accesible, en tanto se brinden diferentes opciones, dentro de las cuales, está la posibilidad de elegir el uso de apoyo tecnológico como sin éste.

Es importante destacar que el *e-learning* se introduce en la educación a distancia como parte de lo que se reconoce como la cuarta generación, como lo aporta Chaves (2017): “La cuarta se podría llamar digital e integra diversos medios tecnológicos a través de redes, principalmente internet y sus servicios, permitiendo comunicación en ambos sentidos y actividades sincrónicas como teleconferencias” (p. 30).

Rivera *et al.* (2017), caracterizan al *e-learning* como: “una modalidad capaz de hacer frente a las nuevas demandas formativas que se presentan y que serían consecuencia del proceso de consolidación del uso de las TIC en el ámbito educativo” (p. 7). El *e-learning* permite la interacción y comunicación que no es posible en la educación a distancia tradicional, donde no media el recurso tecnológico, es precisamente esto lo que hace que se potencien espacios de realimentación y colaboración que pueden hacer más enriquecedor el proceso educativo.

Por su parte, la UNED y en particular la Comisión de Criterios de Calidad, grupo de investigación, definen el *e-learning* como una:

Modalidad de educación a distancia, flexible, interactiva, centrada en el estudiante, que se apoya en las tecnologías de la información y comunicación para promover la colaboración y la democratización, además de facilitar recursos diversos acordes a las necesidades de la persona estudiante. (2015a, p. 5)



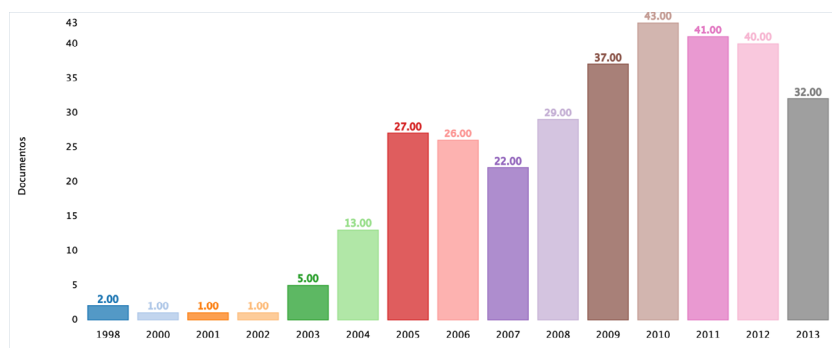
Al contar con un término oficial a nivel de la UNED, es que se puede entender de manera adecuada el *e-learning* y utilizarlo con propiedad en los procesos académicos a distancia; esto es reafirmado también en el *Glosario de Términos Curriculares para la Universidad Estatal a Distancia* (2013). Tal como lo señala Garrison (2005, 2009): “La educación a distancia en su natural proceso evolutivo adopta las posibilidades que brinda el *e-learning*, soportada en tecnologías de información y de comunicación, para maximizar el aprendizaje independiente y la creación de comunidades colaborativas, modificando las experiencias” (según se cita en UNED, 2017, p. 20)

En cuanto al aporte que el *e-learning* nos brinda como espacio flexible, lo cual reafirmado por Andresen (2016), en un estudio sobre esta modalidad donde concluye que el hecho de contar con múltiples recursos o medios de representación puede favorecer los diferentes estilos de aprendizaje e incluso el acceso a poblaciones con capacidades diferentes.

Según la búsqueda realizada del año 1998 al año 2013, por medio de la herramienta de *Intelligio-Repositorios*, dentro de la base de datos de revistas pertenecientes al sistema de indización Redalyc, se tiene para el concepto de *e-learning* un total de 320 publicaciones científicas, que se muestran en la figura 1.

Figura 1

Artículos científicos relacionados con el e-learning dentro de Redalyc de 1998 a 2013



Nota: elaboración propia a partir de *Intelligio-Repositorios* (<http://repos.explora-intelligio.info>)

La cantidad de artículos señalados da cuenta de la importancia de la temática en el periodo señalado. Por otro lado, a nivel de la UNED de Costa Rica, se tienen diferentes publicaciones que reúnen este término, realizadas por diferentes académicos de la institución, muchos de ellos, especialistas en la temática, que se resumen en la tabla 1.

Tabla 1

Investigaciones y publicaciones recientes sobre que incluyen el término del e-learning a nivel de la UNED de Costa Rica

Autor(es)	Principales enunciados
Rodríguez (2017)	Se refiere de manera amplia al uso del <i>e-learning</i> dentro de la oferta académica de la UNED, describiendo como se han llevado estos procesos de virtualización.
Durán <i>et al.</i> (2017)	Tratan el tema de la calidad en la oferta del <i>e-learning</i> de la UNED, describen además como esta modalidad es el resultado de la evolución del modelo a distancia.
Bejarano y Ballesteros (2018)	Se refieren a la presencia del <i>e-learning</i> y <i>b-learning</i> ³ dentro del modelo a distancia de la UNED y en especial en una de las cátedras de Ciencias de la Educación.
Baltodano y Gómez (2017)	Desarrollan un trabajo sobre la importancia de los elementos curriculares y didácticos dentro del diseño de un entorno de <i>e-learning</i> dentro del modelo a distancia de la UNED.
Chanto y Jiménez (2019)	Describen el uso de una aplicación para el aprendizaje bajo la modalidad de <i>e-learning</i> de la UNED.
Abarca <i>et al.</i> (2016)	Refieren a un modelo de comparación entre universidades a distancia y abiertas, señalan como el <i>e-learning</i> es una de las tendencias en el modelo de la UNED.
Mora y Salazar (2019)	Se profundiza sobre la aplicación de nuevas tendencias del aprendizaje mediado por la virtualidad como parte de la evolución de los espacios de comunicación e interacción que ofrecen las plataformas virtuales en el marco de posibles pedagogías emergentes.

Nota: elaboración propia a partir de los autores citados.

3 El *b-learning* resulta una modalidad que combina tanto el *e-learning* como la modalidad de enseñanza presencial, algunas veces se denomina modelos híbridos.



Como se aprecia de la tabla 1, existe una recurrencia entre la relación de la educación a distancia y el *e-learning*, como forma de enunciar el uso de la virtualidad entre los autores citados, esto resulta relevante en el marco de este aporte teórico, dado que existe una gran variedad de enunciar el *e-learning* a nivel nacional e internacional.

4.3. La evaluación de los aprendizajes en el *e-learning* (e-evaluación)

Al ser la evaluación de los aprendizajes en el *e-learning* el tema principal de esta investigación, se realizó una búsqueda de las investigaciones más recientes disponibles de manera electrónica, tanto a nivel nacional como internacional, con un plazo máximo de cinco años de antigüedad con el fin de contar con la mayor actualidad. En la tabla 2, se muestran los principales hallazgos, tanto para investigaciones en idioma español como en inglés, este último permitió localizar publicaciones más recientes.

Tabla 2

Referentes de investigaciones nacionales internacionales en el tema de la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad, con un máximo de cinco años de antigüedad

País y tipo de institución	Autores y año	Aportes
1. España, Universidad de Alicante	Corbí <i>et al.</i> (2017)	Importancia de la evaluación formativa entre pares, como estrategia alternativa la coevaluación brinda un aporte importante en cuanto al involucramiento, esto es posible gracias a las funcionalidades de las plataformas virtuales.
2. Espacio Europeo de Educación Superior	Ranne <i>et al.</i> (2020)	La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales y la importancia que tiene la planificación curricular y pedagógica para el éxito y calidad de los procesos académicos.
3. Colombia, Universidad el Bosque	Velandia <i>et al.</i> (2017)	Visualizan la virtualidad como medio para potenciar la evaluación de los aprendizajes por medio de la investigación educativa.

País y tipo de institución	Autores y año	Aportes
4. Colombia – Argentina, Universidad de Medellín y Universidad de Córdoba	Mercado <i>et al.</i> (2019)	Se analiza la evaluación y la interactividad que ocurre en los entornos virtuales, sin dejar de lado la función formativa, se toma en cuenta el análisis de la plataforma virtual para verificar las funcionalidades que colaboran con la realimentación y seguimiento, en algunos casos ausente.
5. Arabia Saudita, Universitaria	Alsadoon (2017)	Los estudiantes participantes del estudio presentan una satisfacción por el uso de la virtualidad para la evaluación de los aprendizajes en relación con el tipo de realimentación más expedita que se obtiene.
6. Arabia Saudita, Northern Borders University	Maajoon (2019)	Se realizó una investigación multidimensional sobre diferentes aspectos de la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales, tomando en cuenta la percepción de los estudiantes para la mejora de las futuras ofertas.
7. Ruanda (país de África Oriental), Universitaria	Bahati <i>et al.</i> (2019)	Estudio de satisfacción por parte de los estudiantes sobre la calidad de la evaluación formativa recibida en los entornos educativos en línea y su relación con la motivación durante el proceso educativo.
8. Bangladés (país en Asia del sur), Universitaria	Huda <i>et al.</i> (2020)	Se señala fundamentalmente el reto tecnológico que puede representar la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad para poblaciones con bajo nivel de competencias en el uso de la tecnología.
9. Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia	Mora (2019)	Se presenta una revisión teórica del principio de la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje dentro de la modalidad del <i>e-learning</i> .
10. México, Universitaria	Quesada (2019)	Se señala la preocupación por el gran uso de la virtualidad en el contexto de la educación a distancia a nivel de educación superior, tanto público como privado. Hace falta mayor profundización en el tema de la evaluación de los aprendizajes.



País y tipo de institución	Autores y año	Aportes
11. España, Universidad de Cádiz	Gámez y Marín (2016)	Se resalta la importancia de la evaluación formativa dentro de los procesos educativos mediados por la virtualidad, se trata de una evaluación centrada en el aprendizaje, se señala que esto lleva a aprendizajes significativos para los estudiantes, a través del uso de técnicas como la auto y coevaluación.
12. Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia	Calderón y Ulate (2020)	Se analizó el rol de la evaluación de los aprendizajes tendiente a que los estudiantes adquieren competencias para la vida, como lo es el aprender a aprender, para tal fin la mediación docente juega un papel preponderante.
13. Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia	Solís (2016)	Se visualizan las técnicas de evaluación alternativas como una oportunidad de brindar un mayor valor a la evaluación de los aprendizajes y que el estudiante pueda adquirir habilidades como lo son: creatividad, autorregulación y autoevaluación.

Nota: elaboración propia.

De las investigaciones presentadas, destaca el papel de la evaluación formativa, la interactividad, la comunicación, donde la planificación permea el éxito con que se pueda abordar las técnicas y estrategias, todo esto con el fin de lograr competencias para la vida.

La evaluación, tal como se realiza en la modalidad a distancia tradicional, no dista de la que puede ocurrir en el *e-learning*, sin embargo, el medio tecnológico permite una mayor innovación y capacidad de realimentación incluso en tiempo real. Es por tal motivo que, al tener en cuenta las posibilidades técnicas de las plataformas de aprendizaje en línea⁴, puede existir innovación en cuanto a las estrategias de evaluación y la forma en que el aprendiente se puede ver involucrado e incluso el empoderamiento que este puede adquirir. Como lo señalan Flores *et al.* (2016):

⁴ Las plataformas de aprendizaje en línea son programas informáticos para la gestión del aprendizaje de manera virtual, existe una oferta variada en el mercado, tanto de código abierto como de pago de licenciamiento. Todas ellas tienen una base común de funcionalidades para la gestión de usuarios, calificaciones, contenido, espacios de comunicación y realimentación.

En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo necesariamente inmerso en el mismo proceso de aprendizaje. (p. 272)

La evaluación de los aprendizajes dentro de la virtualidad tiene múltiples aristas, por cuanto se trata de entornos con potencial, por ello, la planificación y experiencia del tutor virtual pueden marcar el éxito en relación con una mayor pertinencia de la evaluación que se realice, para esto debe existir apoyo de la institución a nivel de capacitación y soporte técnico pedagógico. Como lo señalan [Lorenzo et al. \(2015\)](#): "la evaluación debe ser un proceso participativo y cooperativo, considerando que los entornos virtuales de evaluación facilitan este tipo de interacción" (p. 2), la visión de los autores es tendiente al aprovechamiento del potencial de los entornos virtuales, pero además de una visión más amplia de la evaluación.

Si bien existe conciencia en el profesorado sobre la importancia de la evaluación, muchas veces puede resultar un aspecto al cual no se le presta mayor atención, como lo externa [Olvera \(2016\)](#):

Especialistas en educación virtual coinciden al señalar que en la puesta en marcha de un proyecto de educación línea se da importancia a los contenidos temáticos, al diseño de los guiones instruccionales y a la optimización de las tecnologías de la información y comunicación mediante el uso de las plataformas educativas, pero se ha dejado de lado la evaluación de los aprendizajes, siendo considerado esto por mucho como el punto débil de la educación en línea. (p. 3)

Cabe señalar que, en el ámbito internacional, toma fuerza el término de *e-evaluación*⁵, como aquel que se acuña a la evaluación que ocurre en el contexto del *e-learning*, Como lo mencionan [Brincones y Blázquez \(2017\)](#):

5 El término de *e-evaluación* se puede agrupar dentro del término de *e-learning* donde la "e" es relativa a electrónico o bien bajo la modalidad virtual.



existen algunos aspectos relativos a las decisiones del profesor, como son los materiales empleados, la temporización, etc., que no pueden ser modificados a lo largo del curso, aunque pueden incluirse algunas modificaciones parciales, como la inclusión de nuevas actividades, nuevos enlaces complementarios. Ahora bien, la posibilidad que tienen los alumnos de determinar su ritmo y calendario de trabajo hace que esta inclusión sea muy limitada y debe reducirse a su recomendación para algunos alumnos determinados. (p. 58)

Indistintamente que se utilice un medio electrónico o no para la evaluación, es vital que el proceso evaluativo permita el desarrollo del estudiante, en cuanto a la calidad de la realimentación que se brinde, sin dejar de lado que este último debe conocer los criterios que se utilizarán para evaluar, esto es parte de la mediación docente desde las actividades evaluativas.

Las posibilidades técnicas de las plataformas virtuales de aprendizaje permiten el uso de los instrumentos de evaluación, registro de calificaciones, realimentación escrita, grabación de audio, video, por medio de videoconferencias o bien en espacios donde se pueden plantear inquietudes sobre la evaluación de los aprendizajes, incluso antes de que las actividades se realicen, por ejemplo, en foros de dudas o acompañamiento.

La dimensión formativa que pretende la evaluación más allá de lo sumativo, para [Lorenzo et al. \(2015\)](#):

las características de una verdadera evaluación para el aprendizaje se sintetizan en: planteamiento de actividades que permitan identificar el origen de las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje; contemplación de los procesos implicados en la comprensión de ideas; y, proporcionar a los alumnos las ayudas adecuadas para que puedan superar sus dificultades de aprendizaje. (p. 3)

La ayuda que se le puede brindar al estudiantado debería de ser en forma de guía u orientación, pensando en que el aprendizaje se potencia según la socialización en equipos de trabajo, para el estudiante pueda proseguir alcanzando niveles más altos de conocimiento y asimilación, pero a la vez de otras competencias que son diferentes a los

saberes disciplinares, como la comunicación, la colaboración, la investigación, el liderazgo, la tolerancia, entre otras. La función del tutor virtual es preponderante, en relación con el acompañamiento que se brinde, al generar con esto mayor autonomía del estudiante quien debe asumir un papel protagónico, esto puede permitir alcanzar la preciada competencia de aprender a aprender.

La perspectiva de evaluar para aprender ha sido promovida por las autoridades de la Vicerrectoría Académica de la UNED desde el *Plan de Desarrollo Académico (2012-2017)*, busca integrar y mejorar prácticas educativas que ya se llevan a cabo en la

Como lo indica Barberá (2016), experta internacional en temáticas relacionadas con el *e-learning*:

En la evaluación para el aprendizaje el eje motor principal es la retroalimentación y el aprovechamiento que de ésta realizan los alumnos y los mismos profesores. Es en el marco del diálogo entre profesor y alumnos que se organiza alrededor del contenido y del quehacer académico en el que se ofrece una ayuda y respuesta ajustada, coherente, y contextualizada en la materia de estudio que sirve para avanzar en el conocimiento. (p. 5)

El aporte de Barberá (2016) es tendiente a destacar la importancia de la realimentación que se brinda en el proceso evaluativo y la forma en que el docente y estudiante pueden interactuar para subsanar falencias. Las plataformas virtuales de aprendizajes brindan múltiples opciones para tal fin, dado que su fortaleza son las opciones de comunicación, pero a la vez la forma en que se pueden integrar instrumentos de evaluación con el fin de respaldar procesos formativos y sumativos en las actividades planificadas.

Evaluar para aprender presenta retos en relación con las prácticas educativas para la construcción del conocimiento, pero más allá de esto, se requiere de compromiso por parte del tutor para ejercer su función formativa de manera real e incluso disposición de invertir mayor cantidad de tiempo durante la mediación de las actividades. Uno de los retos para las instituciones en este sentido, es brindar la asesoría y capacitación para el cuerpo docente, con el fin de alinear esfuerzos en el propósito de alcanzar una mediación virtual adecuada, pero además



que la persona aprendiente asuma un proceso de formación a distancia y mediado por la virtualidad.

Analizando el rol de la evaluación de los aprendizajes de manera amplia, [Umaña et al. \(2017\)](#) orientan en que:

la evaluación puede considerarse, entonces, como una de las actividades intrínsecas al proceso de aprendizaje, la cual tiene como finalidad la promoción de procesos de reflexión, derivados de la información recopilada sobre qué se ha aprendido, qué se requiere aprender y cómo se puede mejorar, a fin de replantear o hacer los ajustes necesarios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (p. 33)

La visión de las autoras permite tener una visión amplia de evaluar para aprender, en relación con el proceso dinámico de la evaluación en el sentido de la posibilidad de la toma de decisiones. Es importante destacar que, en el *e-learning*, es posible realizar ajustes, en tanto la planificación curricular así lo permita, pero un punto de partida es la flexibilidad del medio virtual en cuanto a las actividades y brindar contenidos adicionales que se requieran, sin dejar de lado el contacto comunicativo que puede mantener el docente con sus estudiantes por diferentes vías.

La coevaluación o evaluación compartida forma parte de las estrategias tendientes a lograr una evaluación para aprender, [Gómez y Quesada \(2017\)](#), definen la coevaluación como:

aquella evaluación que es realizada y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes, en la que la responsabilidad es compartida, en la que es imprescindible el diálogo y en la que se prima llegar a un consenso sobre las valoraciones realizadas. (p. 11)

Es por medio de la coevaluación que podemos conferir al estudiantado una participación activa en la evaluación de los aprendizajes y obteniendo beneficio de adquirir competencias para detectar errores y brindar realimentación a otros. Este tipo de recurso promueve la colaboración entre pares, así como habilidades de comunicación que servirán a los estudiantes.

En el *e-learning*, la comunicación tiene trascendencia, incluso tiene que ver con la calidad de realimentación que se brinde, sobre esto [García et al. \(2018\)](#) acotan que:

las formas de comunicación que permiten ir avanzando hacia el logro de las metas de aprendizaje, incluyendo el uso de diversas herramientas tecnológicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Comprende asimismo brindar la retroalimentación adecuada, impulsar la motivación y mantener un entorno social apropiado. (p. 354)

La evaluación de los aprendizajes requiere de un involucramiento del docente en cuanto a la comunicación que ejerza y la forma en que dinamice las actividades y evaluación de los aprendizajes. Esto se puede potenciar cuando se involucra más al estudiante, lo cual ocurre mayormente en el trabajo colaborativo. Bajo este esquema, el docente será guía y su papel tendrá que ver con brindar motivación y ayuda cuando los estudiantes así lo requieran.

Por otra parte, el aprendiente tendrá ciertas características autorreguladoras, como las anotadas por [Torrano et al. \(2017\)](#):

el alumno es un sujeto activo que construye su propio proceso de aprendizaje; el aprendiz puede controlar y regular potencialmente ciertos aspectos de su cognición, motivación/afecto y comportamiento, así como determinadas características del contexto; existe algún tipo de criterio, que ayuda al alumno a decidir si el proceso de regulación debe continuar o si se requiere algún tipo de cambio; y los procesos de autorregulación son mediadores entre las características personales y contextuales de los sujetos, y su aprendizaje y rendimiento académico. (p. 163)

El papel docente a partir de lo señalado por [Torrano et al. \(2017\)](#), es de facilitador, al brindar estrategias para el abordaje de contenidos y actividades propuestas; además, para [Gargallo et al. \(2017\)](#), algunas pautas para un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje, donde algunas pautas importantes por tomar en cuenta son: pensamiento crítico, pensamiento creativo, adaptabilidad y resolución de problemas.



La evaluación está directamente relacionada con el desarrollo de la competencia de aprender a aprender y las prácticas educativas que se asuman, que como se señaló resulta una competencia de relevancia en la actualidad, la cual permitirá al estudiante actualizar conocimientos de manera independiente, ajustándose a las necesidades del mercado. Como lo apuntan [Casanova et al. \(2016\)](#), en relación con los cambios que deben plantearse en la evaluación:

El paradigma que plantea el cambio desde un sistema de evaluación tradicional a uno formativo focalizado en el alumno supone pasar de aspectos cuantitativos centrados en la información a la necesidad de desarrollar nuevas metodologías donde se tengan en cuenta operaciones cognitivas como la atención, comprensión y comunicación. El diagnóstico necesario para este cambio se realiza desde el conocimiento por parte del profesorado de qué y cómo evaluar y cuándo hacerlo. (p. 2757)

Los cambios sociales, laborales y tecnológicos ocurren de manera constante; aquellos individuos con mayor capacidad para el cambio, con posibilidades de autoformarse, pueden adaptarse mejor. Para lograr este cambio educativo, la evaluación debe cambiar en relación con el papel que asume, quién y cómo se realiza. Tal como se ha planteado, un primer paso es que el estudiante sea partícipe de este proceso, que de manera tradicional solo ha estado en manos del profesorado.

El *e-learning* puede resultar a su vez un terreno fértil de la evaluación, el tutor virtual debe contar con capacidades importantes y apoyo para poder ejercer estos principios que implican no solo experticia en un campo disciplinar, sino una mediación de los contenidos y guía durante trabajos colaborativos. Aspectos relacionados con la capacitación docente, asesoría en la dimensión técnica y pedagógica, son necesarios para efectos de brindar apoyo al profesorado que se inicia en la docencia virtual.

5. Conclusiones

A partir del abordaje teórico realizado, se tienen algunas conclusiones importantes que pretenden obtener mayor profundidad sobre la forma en que se evalúa en el contexto del *e-learning*.

El estudio del conectivismo puede orientar sobre la base teórica en relación con la implementación de las tecnologías y cómo estas permiten la interacción entre los individuos, especialmente cuando la colaboración permite evaluar desde un papel más activo por parte de los estudiantes, es decir, desde un involucramiento real.

Las plataformas de aprendizaje en línea, vistos como sistemas de gestión, tienen gran potencial para la comunicación e interacción, lo cual contribuye a la labor formativa por parte del docente dentro del rol de la evaluación de los aprendizajes. La comunicación en tiempo real como asincrónica favorecen la realimentación formativa por parte del docente.

En relación con el uso del término del *e-learning* identificándolo como educación a distancia mediada por la virtualidad, es posible notar que existen muchos sinónimos. Resulta clave reconocer sus aportes en medio de un contexto donde ha permitido mantener los procesos académicos en situaciones donde no es posible contar con opciones presenciales.

La evaluación de tipo formativa brinda la oportunidad de fomentar el concepto de aprender a aprender por parte del estudiante una habilidad de gran relevancia en el contexto social actual, acá es preponderante el papel del docente como mediador y facilitador, más allá de ser un experto en contenido.

La virtualidad tiene el potencial para generar la evaluación de los aprendizajes, pero esto requiere de planificación curricular previa, donde se valore la población meta, objetivos, contenido, tiempo disponible, entre otros elementos como lo son el perfil tecnológico y acceso a la conectividad a internet.

El apoyo institucional en cuanto a capacitación y asesoramiento para el profesorado permitirá abordar con mayor éxito la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad debe ser un tema de constante análisis por parte de las instituciones que utilizan la virtualidad como medio de entrega de la docencia.

Referencias

Abarca, A. M., Azofeifa, J. y Brenes, A. (2016). Modelo para la investigación comparativa entre universidades de educación a distancia, abiertas o en línea. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 7(1), 252-283. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/1466>



- Alsadoon, H. (2017). Students' Perceptions of E-Assessment at Saudi Electronic University. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 147-153. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1124924.pdf>
- Andresen, B. (2016). Enhanced self-efficacy and blended e-learning --mixed innovations. *Annual International Conference on Education & e-Learning*, 28-33. https://doi.org/10.5176/2251-1814_EeL16.10
- Bahati, B., Fors, U., Hansen, P., Nouri, J. y Mukama, E. (2019). Measuring Learner Satisfaction with Formative e-Assessment Strategies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(07), 61-79. <https://onlinejour.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/i-jet/article/view/9120/5604>
- Baltodano, M. y Gómez, M. (2017). Pedagogical, curricular and didactic elements involved in the creation of an e-learning environment: The case of a Costa Rican University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 104-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/31263/340396>
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-10. <http://revistas.um.es/red/article/view/270811>
- Bejarano, G. y Ballester, X. (2018). Propuesta de asignación de tiempos académicos para modalidades b-learning y e-learning de los docentes con asignaturas híbridas y virtuales de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. *Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje*. <https://conferences.eagora.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/2018/paper/view/6119>
- Bolseguí, M. y Smith, A. (2006). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), 207-230. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1317-58152006000100014&script=sci_arttext&tlng=en
- Brincones, I. y Blázquez, G. (2017). Evaluación de los aprendizajes en la formación con TIC. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 39, 41-60. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7192/7531>
- Calderón, Y. y Ulate, R. (2020). Caracterización social de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales (autonomía,

- aprender a aprender y competencias), en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (UNED). *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 211-233. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.11>
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15), 1-6. <https://idus.us.es/handle/11441/34247>
- Chanto, E. y Jiménez, C. (2019). Uso de una aplicación como apoyo al aprendizaje de arreglos de la asignatura Lógica para computación de la Universidad Estatal a Distancia. *Cuadernos de Investigación UNED*, 11(2), 65-74. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-42662019000200065&script=sci_arttext
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2241/2507>
- Casanova, G., Parra, M. y Molina, J. (2016). *Metacognición y adaptación evaluativa*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/59781>
- Corbí, M., Llorca, M., Galvañ, J., Gatto, G., Mollá, C. y Ramos, F. (2017). Enseñanza-aprendizaje de lenguas, literaturas y culturas extranjeras, evaluación formativa y plataformas e-learning. *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: convocatoria 2016-17* (pp. 2060-2076). Instituto de Ciencias de la Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6317100>
- Delgado, J., Chávez, A. y Molina, O. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Científic*, 4(14), 205-227. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/315/531
- Durán, Y., Salas, N., Bermúdez, L., Acuña, M. y Hooper, C. (2017). Factores que inciden en el logro de la calidad del E-Learning en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *XVII Congreso Internacional de Innovación Tecnología en Educación a Distancia*. https://xviicongresointernacional.uned.ac.cr/memoria/Docs/ponencias/eje_de_la_investigacion_y%20la_innovacion_primer_dia/ponencia19/texto19.pdf
- Esteban, F. y Fuentes, J. (2015). La educación universitaria virtual: una reflexión en torno al cultivo de las virtudes. *Teoría De La*



- Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 103-118. <https://doi.org/10.14201/teri.13075>
- Flores, D., Rodríguez, M. y Reyna, M. (2016). La dinámica de la formación del profesor universitario en evaluación de los aprendizajes. *Santiago Especial VLIR*, 269-278. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1973/1954>
- Gámez, A. y Marín, L. (2016). E-evaluación centrada en el aprendizaje. Generación automática de actividades de evaluación adaptables para la enseñanza de la estadística en ingeniería. *XVI Congreso De Enseñanza Y Aprendizaje De Las Matemáticas* (pp. 293-303). <http://funes.uniandes.edu.co/21772/>
- García, B., Luna, E., Cisneros, E., Cordero, G. y García, M. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18816/16915>
- Gargallo, B., Pérez, C., Jiménez, M., Martínez, N. y Giménez, J. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 20(2), 161-187. <http://www.redalyc.org/pdf/706/70651145007.pdf>
- Gómez, M. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/8153/8497>
- González, M., Sangrà, A., Souto, A. y Blanco, I. E. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7329>
- Huda, S., Kabir, M. y Siddiq, T. (2020). E-Assessment in Higher Education: Students' Perspective. *International Journal of Education and Development using ICT*, 16(2), 250-258. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=2672>
- Islas, C. (2018). Implicación de las TIC en el aprendizaje de los universitarios: una explicación sistémicoconectivista. *Pixel-Bit*, 52, 199-215. <https://idus.us.es/handle/11441/69342>

- Lorenzo, E. M., Pascual, I. y Monge, C. (2015). Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5168>
- Maajoon, A. (2019). E-assessment through Tablets and Smart phones: An attitudinal assessment of teachers. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 1-17. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/3292/2945>
- Mercado, W., Guarnieri, G. y Luján, G. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje (Analysis and Evaluation of Interactivity in Virtual Learning Environments). *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 63-99. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3527519
- Mora, F. (2019). Estado del arte de la evaluación de los aprendizajes en la modalidad del e-learning desde la perspectiva de evaluar para aprender: precisiones conceptuales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 10(1), 58-95. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/2453>
- Mora, F. y Salazar, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 125-159. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.6>
- Olvera, A. (2016). La evaluación de los aprendizajes en la educación en línea. *Revista Digital Universitaria*, 17(12), 1-9. <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num12/art86/art86.pdf>
- Quesada, R. (2019). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”. *RED: Revista de Educación a Distancia, Monográfico VI*, 1-15. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/75321>
- Ranne, P., Hidalgo, E. H., Roca, R., Gourdin, A. y Foerster, M. (2020). Underpinning Quality Assurance in Trust-Based e-Assessment Procedures. En Baneres D., Rodríguez M., Guerrero-Roldán A. (eds), *Engineering Data-Driven Adaptive Trust-based e-Assessment Systems. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies*, vol 34. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29326-0_13
- Rivera, P., Alonso, C. y Sancho, J. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación.



- Revista Educación y Tecnología*, 10, 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148504>
- Rodríguez, A. (2017). La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) y la virtualización de su oferta académica. Un análisis reflexivo de su puesta en práctica. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 445-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6114895>
- Romero, A. y Hurtado, S. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 22, 84-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280736>
- Solís, S. (2016). Estrategia evaluativa en miras del aprendizaje autónomo y creativo de la persona estudiante: caso curso de Turismo Sostenible Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 7(1), 321-337. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/1470>
- Torrano, F., Fuentes, J. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf>
- Umaña, A., Calvo, X. y Salas, N. (2017). Evaluar para aprender: estado actual de catorce asignaturas en la universidad estatal a distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 24-61. <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/1809/2150>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2020). *Acuerdo del Consejo de Rectoría* (CR-2020-0362). UNED.
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2012). *Plan de Desarrollo Académico, UNED 2012-2017, Informe de la mesa temática de Evaluar para aprender*. http://www.uned.ac.cr/academica/plan_academico/insumos/mesas/evaluacion.pdf
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2013). *Glosario de Términos Curriculares para la Universidad Estatal a Distancia*. https://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/publicaciones/FINAL24-9-13_Glosario_de_trminos_curriculares_UNED.pdf

- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2005). *Modelo pedagógico*. San José: UNED. <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/24.pdf>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2015a). *Comisión de Criterios de Calidad*. UNED.
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2015b). *Lineamientos de Política Institucional 2015 – 2019*. <https://www.uned.ac.cr/transparencia/images/documentos/LineamientosPoliticaInstitucional2015-2019.pdf>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2017). *Consideraciones para el diseño y oferta de asignaturas en línea*. Vicerrectoría Académica, UNED. <http://www.uned.ac.cr/academica/images/vicerrectoria/documentacion/Consideraciones-diseno-oferta-asignaturas-linea.pdf>
- Velandia, C., Serrano, F. y Martínez, M. (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(51), 09-18. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-01>
- Ynoub, R. (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas Metodológicas*, 2(16), 1-24. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/download/768/822>



Perspectivas y estrategias orientadas a la democratización de la educación superior para poblaciones indígenas

*Marielos Vargas Morales*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

marielos.vargas.morales@una.cr

*Kenneth Cubillo Jiménez*²

Universidad Nacional

Costa Rica

kecuji@una.cr

*Jorge León Sánchez*³

Universidad Nacional

Costa Rica

jleon@una.cr

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo socializar la visión, perspectivas y estrategias que se desarrollaron en el marco de la gestión académica-administrativa de la



Recibido: 12 de noviembre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.9>

- 1 Licenciada en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos (UNA). Máster en Programas y Proyectos de Desarrollo (UCR). Académica de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0001-9307-4946>
- 2 Licenciado en Educación con énfasis en Educación Rural I y II, ciclos. Máster en Formación de Formadores de Educación Primaria. Académico de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-9771-7467>
- 3 Licenciado en Psicología (UNA). Máster en Pedagogía con Énfasis en Atención a la Diversidad (UNA). Académico de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-8201-0995>

División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica en el periodo 2008-2019, en la generación de acciones afirmativas tendientes a brindar igualdad de oportunidades a personas indígenas en la educación superior. El acceso, permanencia y éxito estudiantil para la profesionalización de estudiantes indígenas en docencia primaria, implica que como unidad académica se promuevan cambios en el quehacer universitario institucional, en la flexibilización y pertinencia de los procesos de admisión para hacer vida el principio de “ser universidad necesaria” lema que caracteriza y proyecta el alma mater de la universidad.

Palabras clave: Acceso a la educación, acción afirmativa, democratización de la educación, educación superior, igualdad de oportunidades.

Abstract

This article aims to socialize the vision, perspectives, and strategies which were developed during the academic and administrative management of the School of Rural Education at Universidad Nacional, Costa Rica during the years 2008-2019. For this purpose, varied actions were carried out to offer equal opportunities to indigenous people in regards to their higher education. Access, permanence, and academic success were key to help and support these students to become professionals in elementary teaching, a process that implied the promotion of changes in the pedagogical mediation and flexibility and pertinence in terms of the admission process; this had the main purpose of being “the necessary university”, a motto that characterizes and projects the alma mater of this university.

Keywords: access to education, affirmative action, democratization of education, equal opportunity, higher education

Introducción

La educación es el factor primordial para la movilización individual y colectiva en la búsqueda de mayores estados de bienestar. Aunque este es un derecho inalienable, el acceso a oportunidades de estudio en la educación superior no es equitativo para algunos grupos sociales. De hecho, fraguar dicho acceso ante un



panorama rígido donde se aplican variados filtros para la selección de estudiantes a las universidades públicas, no solo genera un proceso de exclusión inmediato, sino que coloca en completa desventaja aquellos sectores que no han contado con las mejores oportunidades educativas, al tener que competir por un cupo con estudiantes que egresan de instituciones públicas de zonas urbanas, privadas, de carácter científico; se trata de estudiantes que provienen de colegios de zonas rurales e indígenas o bien de programas educativos creados paralelamente para atender la expulsión y exclusión de manera complementaria con el sistema formal.

Conscientes del panorama que enfrenta el estudiantado de secundaria en Costa Rica para tener acceso a la educación superior, la División de Educación Rural (DER), unidad académica que forma parte del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) ha generado, con el apoyo de las instancias respectivas, diversas estrategias que democratizan la admisión de personas indígenas a la educación superior, al brindar igualdad de oportunidades no solamente en cuanto al acceso, sino en relación con el éxito universitario al graduarse como profesionales en el campo de la docencia en primaria y lo que implica el impacto de la movilización social dentro de los territorios indígenas.

Contextualización

Costa Rica cuenta con ocho pueblos indígenas a saber: bribris, noves, huetares, bruncas, broranso, cabécares, chorotegas y malecu, quienes se ubican en 24 territorios (Carvajal *et al.*, 2017). Con estos, el Estado ha arrastrado una deuda histórica, ya que es clara la postergación de su derecho a la educación superior y el ejercicio pleno de lo que implica la profesionalización, además de sufrir los embates del desarrollo desde la concepción de una educación occidentalizada, lo que ha llevado a procesos de aculturación por parte de los pueblos ancestrales.

La educación es un derecho y este debe ser garantizado por el Estado en todos los niveles del sistema educativo, pero la realidad nos demuestra que su aseguramiento no ha sido fácil y que las brechas sociales y económicas continúan haciendo estragos en las poblaciones con mayor desventaja en el país. Por tanto, democratizar la educación, implica “un movimiento universalizador de la enseñanza que propende por la disminución o desaparición de las desigualdades educativas hacia

la equidad de oportunidades en diferentes ámbitos” (López, 2012, según se cita en López, 2014, p. 221).

Ante un panorama de desigualdad, se hace necesario democratizar la educación, como lo plantea López (2012):

Un fenómeno de transformación social que, desde una perspectiva igualitaria y equitativa, posibilita la reproducción de beneficios individuales, la expansión de externalidades positivas, la construcción de sociedades basadas en el conocimiento, y el fortalecimiento de las estructuras productivas; todo ello mediante la prolongación de libertades personales y la formación de capital humano. (p. 38)

De acuerdo con los fines de la *Ley Fundamental de Educación de Costa Rica*, creada en 1957, toda persona tiene derecho a la educación y el Estado está en obligación de brindarla de manera amplia y adecuada. De igual forma, plantea “conservar y ampliar la herencia cultural” (*Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica*, 1957, p. 1). Lo enunciado haría suponer que una educación adecuada sería de acuerdo con los requerimientos culturales y consecuentemente llevaría a pensar en una educación diferenciada, pertinente y contextualizada para los pueblos indígenas de Costa Rica, pero esta pertinencia curricular con enfoque cultural ha estado lejana a la realidad educativa que han vivido los pueblos originarios.

Al respecto, el acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior mediante la exoneración de la prueba de admisión a la UNA se da a partir de lo que se interpreta en la *Constitución Política de Costa Rica*, al contemplar que la legislación internacional que regule y amplíe en materia de derechos humanos tendrá un rango superior a la dicha constitución (artículo 7). Asimismo, toda persona puede gozar del derecho de amparo para acceder a otros derechos humanos contemplados en los tratados y convenios internacionales (*Asamblea Nacional Constituyente de la República de Costa Rica*, 1949).

En este sentido, el punto de quiebre se da a partir de lo dictado por la legislación internacional, principalmente por el *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* de la OIT, donde trasciende la concepción asimiladora por la determinación y la autonomía de los pueblos originarios, así como la obligación de todo Estado multi y pluricultural, en la garantía de estos.



De acuerdo con [Cuneo \(2015\)](#), “el pluralismo en la sociedad democrática debe entenderse como un sistema superador en donde se acepta la diversidad social e ideológica en materia económica y política, el derecho a la organización y la libre participación política” (p. 1). Al respecto, surge la pregunta ¿cómo se puede pensar en una sociedad multi o pluricultural justa, si diversos estratos sociales no tienen las condiciones para acceder a las mismas oportunidades para desarrollarse? En este sentido, democratizar la educación superior hace necesario pensar en oportunidades que abriguen propuestas flexibles, pertinentes y respetuosas de las diversas cosmovisiones culturales, que busquen institucionalizarse para generar el mayor impacto posible para la movilización social.

Para dar respuesta a la necesidad de formación en la admisión de estudiantes que proceden de contextos vulnerados, la UNA desarrolla varias acciones afirmativas con las cuales busca compensar las desigualdades en las condiciones de ingreso de las poblaciones en desventaja. Estas acciones las realiza a partir de la “discriminación positiva” al generar dos rutas: aplicando la prueba de admisión bajo un modelo de estratificación (los tres grupos conformados se denominan estratos, cuyo propósito es que los estudiantes postulantes compitan con los que han tenido condiciones similares en sus estudios del ciclo diversificado) o aplicando la excepcionalidad a partir de un convenio o tratado internacional.

Es importante tener claro que, la UNA aplica el proceso ordinario de manera general para la admisión de las diversas carreras y posteriormente el modelo de estratificación y tipificación, pero se desarrolla un proceso diferenciado con la gestión que realiza la DER, al aplicar los criterios que refieren a “Convenios interinstitucionales, nacionales e internacionales y grupos de interés institucional” según lo que versa el artículo 20 (inciso d y e) del *Reglamento general de admisión, seguimiento y permanencia*. De acuerdo con el *Manual de Procedimientos de Admisión para el Ingreso a las Carreras de Grado de la Universidad Nacional*, en el apartado “Excepciones y Convenios”: “una Unidad Académica, puede eximir de la prueba de Aptitud Académica a aquellos grupos que se consideren de interés institucional” ([Universidad Nacional, 2021, p. 20](#)).

A partir de la normativa citada, la DER gestiona la apertura de grupos al aplicar convenios con municipalidades nacionales y, en otros casos, la *Ley N° 7316 de la República de Costa Rica* con adscripción al *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en*

Países Independientes, emitido por la Organización Internacional para el Trabajo (OIT), que regula en materia de derechos Humanos. En el plano educativo, se aplica el artículo 26 del *Convenio 169 de la OIT*, que enuncia la responsabilidad de las instituciones de adoptar medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Antecedentes

Pueblos indígenas de Costa Rica

La experiencia que se comparte en la democratización de la educación superior se desarrolla en diversos contextos indígenas de Costa Rica. La DER, a lo largo de su historia, ha desarrollado acciones diferenciadas para el acceso a la educación superior de personas de todos los grupos culturales costarricenses, con la finalidad de lograr mayor equidad e igualdad de oportunidades educativas. Para ello, se plantean dos posibilidades: asistir a los campus universitarios o recibir la oferta curricular en alguno de los territorios de donde los estudiantes proceden. A continuación, se describe algunos aspectos del contexto geográfico, poblacional y cultural con quienes se desarrollan acciones afirmativas para el acceso, permanencia y éxito profesional en la DER.

El territorio costarricense comprende una extensión de 51.100 km². A pesar de ser un país pequeño, ostenta gran riqueza cultural, al contar con ocho pueblos indígenas, que se ubican en 24 territorios con una extensión de “334 447 hectáreas” (Borge, 2012, p. 7). De la población total del país de 4.301.712 habitantes, 104 143 personas se autoidentifican como indígenas, lo que representa un 2,42 por ciento de la población total (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011).

En Costa Rica, el pueblo bribri es el que cuenta con más población indígena y el cabécar el que ostenta el mayor territorio. Estas dos culturas mantienen su lengua, al igual que los noyes y los malecu, aunque estos últimos en menor medida. Los demás pueblos indígenas han sufrido el desplazamiento de su lengua hasta considerarse actualmente extinta como herramienta comunicativa, ya que lo que existe es el conocimiento heredado de vocablos.

A partir de la gestión de la DER, por una cuestión geográfica y poblacional, los pueblos indígenas que han tenido la mayor posibilidad



de acceder a la educación superior son los bribris, los cabécares, los bruncas, los teribes y los noves, ya que la apertura de algunos grupos se ha dado en espacios físicos en sus territorios o en las cercanías de estos.

Accionar de la UNA- DER en la inclusión de personas indígenas a la educación superior

Desde los orígenes de la UNA en el año 1973, esta institución fue concebida como la “universidad necesaria” (Núñez, 1974), orientada en atender los sectores menos favorecidos de la sociedad costarricense al brindar posibilidades de acceso a la educación superior. Esto queda claramente plasmado en el “Preámbulo del Estatuto Orgánico” por cuanto:

La universidad es necesaria en cuanto contribuye con un modelo de desarrollo integral e incluyente, con atención especial para las personas en condición de vulnerabilidad, en armonía con la naturaleza y conforme a las relaciones de cooperación equitativas y pacíficas”. (Universidad Nacional, 2015, p. 17)

En correspondencia con la función social, educativa e histórica de la UNA, la DER, desde su génesis, se aboca a la formación de docentes rurales en contextos vulnerados, tal y como versa en su misión:

Contribuye con la promoción del bienestar humano desde la educación formal y no formal, así como a partir de la formación inicial y continua de docentes de I y II ciclos que laboran en espacios rurales (...) En su quehacer prioriza la afectividad, la solidaridad, el compromiso, el respeto hacia la naturaleza y toda forma de vida, la equidad, la inclusión, el liderazgo y la responsabilidad social, con el fin de fortalecer las capacidades de las personas. (Universidad Nacional, 2020, p. 33)

Históricamente, dentro de las acciones realizadas por la DER a favor de los pueblos ancestrales de Costa Rica, se trae a colación el diagnóstico de necesidades de formación en pueblos indígenas que se realizó en 1989, lo que dio paso a una serie de productos tales como la adecuación del plan de estudio que se ofertaba en 1990 para que este tuviera mayor pertinencia con las culturas indígenas de Costa Rica. Desde esta perspectiva, se gestiona la creación de cursos en lenguas bribri y

cabécar para su oferta como idiomas instrumentales, lo cual brinda la oportunidad para que algunos estudiantes de procedencia indígena de los pueblos citados accedieran a estos como parte de la carrera y para el fortalecimiento de su lengua materna. En 1993, se diseña la carrera de Educación Indígena que atiende de manera específica y pertinente la formación docente de personas pertenecientes a pueblos originarios. Posteriormente, la DER continuó la formación de maestros rurales en planes de estudio en los que estuvieron inscritos de manera aislada personas indígenas.

A partir del 2007, se generan procesos para el ingreso de personas indígenas desde la conformación de grupos específicos de interés institucional, en la carrera de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural I y II ciclos, accionar que se mantiene hasta la actualidad, pero con estrategias diferenciadoras a nivel institucional, que promueven la inclusión desde una perspectiva de equidad social y cultural.

Referentes teóricos

Inclusión con equidad

La DER, desde su génesis, es una unidad académica que ha favorecido la inclusión de personas que provienen de zonas rurales vulneradas históricamente. Lo anterior, es consecuente con lo que señala el *Estatuto Orgánico* de la UNA, el cual promueve la “inclusión de los sectores menos favorecidos por razones económicas, culturales o por discapacidad, se garantiza mediante una oferta académica, políticas de admisión y programas de becas especialmente dirigidos a esos grupos” (Universidad Nacional, 2015, p. 19).

Por tal razón, la inclusión no es un discurso que descansa en un documento; a lo interno de la unidad académica, se realizó una profunda reflexión que orienta cómo entenderla y hacerla vida en las comunidades rurales. En ese sentido, se comprende la inclusión como:

La manera en que la educación debe comprender, atender, aceptar y aprovechar todo tipo de diversidad. Una educación inclusiva trasciende el derecho humano a “ser diferente” de lo que la cultura hegemónica privilegia, y postula esa posibilidad como legítima, valorando de manera positiva y explícita las diversidades y rechazando categóricamente cualquier forma de exclusión.



La inclusión apuesta por prácticas educativas que acogen todas las diversidades sin discriminación alguna, con equidad de condiciones indistintamente de la procedencia, el género, la etnia, nacionalidad o cultura; las características físicas o cognitivas; las creencias, orientaciones sexuales, la religión, el contexto, el poder adquisitivo, la identidad o cualquier otra circunstancia. (Universidad Nacional, 2020, p. 73)

De acuerdo con Aragón (2016), la inclusión pasa por reconocer primeramente que la educación es un derecho y no el privilegio de grupos hegemónicos. El derecho a la educación sin exclusión implica una comprensión mayor sobre las causas y consecuencias de la vulnerabilización de los pueblos. Requiere tener presente que existen condicionantes históricos, sociales, políticos, económicos y geográficos que a lo largo del desarrollo de la humanidad han generado diversos estratos sociales y fenómenos de exclusión que han determinado la inequidad que los aqueja.

Igualdad de oportunidades

Aunado a la conceptualización anterior, es importante señalar que las acciones realizadas en la DER procuran que el estudiantado indígena acceda a la educación superior en igualdad de oportunidades en relación con la población que ingresa a la universidad. Para Aragón (2016), la igualdad de oportunidades es la que “aboga por la necesidad de darle a cada persona lo que necesita y no proporcionarles a todas lo mismo” (p. 20).

Pensar en la inclusión a partir de generar igualdad de oportunidades implica proveer de procesos educativos sin ningún tipo de discriminación al desarrollo de una educación que se adapte y respete las diferencias individuales, capacidades, cosmovisiones y brinde justicia social (Belavi y Murillo, 2016). A la vez, se debe priorizar la eliminación o reducción de barreras que pongan en riesgo la superación de las personas, el pleno ejercicio de sus derechos y deberes, la participación activa y el ascenso hacia una mayor calidad de vida.

¿Cómo materializar el acceso a la educación superior? abordaje metodológico, administrativo y pedagógico?

La materialización del acceso a la educación implica el desarrollo de nuevos procesos, cuyo alcance y cobertura abrigue las diferencias

culturales, los grupos excluidos y las minorías, lo cual apunta a la democratización educativa donde todos se beneficien con igualdad y equidad para el desarrollo personal, tal y como lo plantea filosóficamente Dewey (1995) donde la esencia para la plenitud de la vida y el desarrollo personal descansa en la democracia. De hecho, para Dewey es el único camino (1995).

Democratizar la educación conlleva dos procesos paralelos, no solo la formación crítica de quien aprende, sino también el escenario político y sistémico/estructural de la sociedad mediadas por las instituciones, donde se toman las decisiones para hacer efectiva dicha democratización o su retroceso. Por tanto,

Trata de un proceso de indagación colaborativa que permite modificar la realidad social a través de acciones socioeducativas globalizadas que enfatizan el protagonismo de los agentes sociales del entorno con la dinamización y compromiso de la comunidad. Su objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso dialógico, democrático, ético y global. (Moliner *et al.*, 2007, según se citan en Moliner *et al.*, 2016, p. 125)

La DER, desde su origen, ha tenido como sustento la pedagogía crítica, al concebir la educación como proceso emancipatorio y liberador que puede llevar a procesos de transformación de las desigualdades sociales. Desde este posicionamiento, se considera que la educación:

Empodera a los sujetos para que sean artífices de sus vidas, y puedan desarrollar su autonomía, que sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias establecidos y proponer-construir alternativas de sociedades solidarias, justas, inclusivas, políticas, defensoras de la vida como imperativo del vivir bien. (Gómez y Gómez, 2011, p. 186)

A partir de lo expuesto, las prácticas administrativas-pedagógicas se convierten en escenarios de oportunidad para generar rupturas ontológicas, epistemológicas y axiológicas, así como procesos que lleven a concretar la misión de la universidad y de la unidad académica. Por ello, el abordaje metodológico seguido para la concreción de resultados tangibles en relación con el acceso y éxito profesional de estudiantes



indígenas se hace desde el posicionamiento de la pedagogía crítica, la cual concibe la educación como proceso transformador, debido a su accionar propositivo, analítico, autogestionario que contribuye a generar diferencias sustantivas que lleven a mejores estados de bienestar colectivo. Desde esta perspectiva,

La educación, es necesidad ontológica de humanización, es también una actividad esencial y radicalmente política, ideológica y axiológica. Y dentro de esta la crítica implica autorreflexión sobre el tiempo y el espacio que nos ha tocado vivir, para insertarnos en la historia, como autores y actores, y no meramente como espectadores. (Freire, 1967, según se cita en [González, 2007, pp. 55-58](#))

Con sustento en la pedagogía crítica, se desarrolla el quehacer con un enfoque cualitativo, donde importa la persona, sus condiciones, sus aspiraciones y su evolución en el ascenso profesional. Desde la perspectiva epistemológica, se considera a la persona con capacidad para “aprender a aprender”, pero con una herencia histórica y contextual que los coloca en un estado de vulnerabilidad económica y social, lo que da como resultados pocas posibilidades de crecimiento profesional. Por ello, la DER concibe la educación superior como la herramienta política que puede contribuir en la transformación de las sociedades indígenas, al promover la formación docente y que estos con su accionar, puedan impactar los contextos donde desarrollan su labor con el abordaje pedagógico y cultural que sus pueblos requieren.

Estrategia Metodológica

En el desarrollo de la gestión para la inclusión de los pueblos indígenas, se realizan varias etapas, fases de gestión y la aplicación de diversas técnicas.

Primera Etapa: Acceso a la Educación Superior

Fase uno: Proyección académica-administrativa con sustento legal

Rastreo de normativa internacional, nacional e institucional:

Para la apertura de grupos en condiciones de vulnerabilidad, se genera un protocolo de atención para el acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior. Se lleva un registro de la aplicación de convenios que se desarrollan en diversos ámbitos (internacional, nacional y en

la UNA), que posibilita la justificación y gestión para la apertura de grupos de interés institucional a partir de la eliminación de la prueba de admisión.

Diseño y ejecución de la actividad académica: “La División de Educación Rural (DER): UNA oportunidad de formación para las personas de los espacios rurales costarricenses” ([Universidad Nacional, 2016](#)), se formula en el 2016 y tiene una vigencia de cinco años. Esta actividad académica se encarga de generar información sobre nichos de formación docente en condiciones de fragilidad social. Este es el ente encargado promover el acceso, permanencia y éxito académico de estudiantes rurales e indígenas en la educación superior.

Proyección en la apertura de grupo: Por la relevancia que este accionar tiene en la planificación administrativa, previsión académica y presupuestaria, se va generando información que permita visionar la posibilidad de apertura, cantidad de grupos y contexto donde se ofertaría la carrera.

Fase dos: Mapeo contextual

Acercamiento a las comunidades: Se visitan las zonas que han mostrado interés en la apertura de la carrera o aquellos lugares en los que se proyecta la necesidad de docentes producto del proceso de jubilación. Este acercamiento permite un mapeo de las comunidades en condiciones de mayor fragilidad y que se identifican con necesidades de formación docente.

Registro de interesados: Se hace un levantamiento de información sobre las personas interesadas en ingresar a la universidad a estudiar educación en el nivel de primaria.

Conformación de grupos interesados: Se conforman grupos en las zonas donde interesa la apertura de la carrera y se da sostenibilidad mediante reuniones, comunicación periódica para mantener el interés de los involucrados.

Inducción a la vida universitaria: Para el ingreso a la UNA, se desarrollan talleres que les permita a los estudiantes comprender la conformación, servicios y vida universitaria; lo cual facilita una mejor inserción del estudiante en la universidad.

Fase tres: Apertura de grupos indígenas

Una vez conformado el grupo de interesados en ofertar la carrera, se realizan las siguientes acciones:



Vinculación y trabajo coordinado con instituciones universitarias: En esta fase, se generan acuerdos en distintas instancias para la apertura de grupos de interés institucional con sustento en el Artículo 7 y 48 de la *Constitución Política de Costa Rica*, el artículo 26 del *Convenio 169* de la OIT y el apartado sobre “Excepciones y Convenios” de la normativa interna. Para la apertura de grupos se coordina directamente con el Departamento de Registro de la UNA (Sección de Admisión); para la permanencia y sostenibilidad del estudiantado en la universidad, se genera trabajo articulado con la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (becas y servicios estudiantiles), entre otras.

Registro de información para admisión: Se coordina y acompaña a los departamentos involucrados en la recolección de la documentación para la inscripción accionar que se realiza en los contextos donde se oferta la carrera. A los estudiantes se les da inducción y acompañamiento para que completen de la mejor manera los formularios que solicita la universidad.

Requisitos en documentación: Para la admisión de estudiantes indígenas, si bien se les exime de la prueba de aptitud como estrategia para operacionalizar la Política Institucional y hacer real el acceso a partir de la aplicación del *Convenio 169*, se realizan varias acciones.

Cumplimiento con la documentación: Se acompaña, apoya y corrobora que el estudiante presente los documentos solicitados por el Departamento de Registro para la admisión.

Identidad indígena: Se solicita reconocimiento de la identidad indígena para el goce del derecho a la educación superior que consiste en un comunicado formal de la autoridad indígena del territorio de dónde procede el estudiante en el que se le reconoce como persona indígena que forma parte de la comunidad.

Prueba de Aptitud Pedagógica: Se le solicita al estudiante realizar una entrevista con fines pedagógicos que posibiliten la selección idónea de estudiantes a la carrera. Con la entrevista, se busca conocer aspectos generales del estudiante, así como indagar sobre la experiencia y expectativas profesionales de las personas interesadas en ingresar a la carrera.

Contraste de información: Se valora el cumplimiento de los requisitos con la información recopilada y depurada por el Departamento de Registro; además, se analizan los resultados de la entrevista, siendo admitidos los estudiantes indígenas con la mayor aptitud pedagógica.

Lista de admitidos: la conformación del grupo de estudiantes se establece con la lista final de admitidos a la carrera y se procede con el acompañamiento para que el proceso de matrícula de cada estudiante sea exitoso.

Segunda etapa. Vida universitaria

Cuando ya el estudiante indígena se encuentra matriculado, se procede al acompañamiento y desarrollo de estrategias para dar sostenibilidad y permanencia a los estudiantes lo cual consiste en:

Permanencia: la mayoría de los estudiantes indígenas por sus condiciones económicas, no pueden hacer frente a los gastos que implica estudiar. Solo con el aseguramiento del logro de alguna categoría de beca, es lo que garantiza en gran medida la permanencia del estudiante en la universidad. Por ello, es que el acompañamiento en la solicitud de beca socioeconómica es fundamental. En este sentido, se da inducción y guía personalizada a los estudiantes para que comprendan en qué consiste la tramitología y se coordina con la Vicerrectoría de Vida Estudiantil para la flexibilización de los procesos y las fechas de entrega de la documentación.

Sostenibilidad: Se nombra un coordinador por zona donde se tiene un grupo indígena, quien funge como guía académico, atendiendo las diversas necesidades del estudiantado. Es quien gestiona los diversos tipos de apoyo que requieren los estudiantes para el éxito académico.

Talleres: Estos atienden necesidades diversas como ortografía, elaboración de informes, manejo ético de la información, uso de herramientas tecnológicas, utilización de bases de datos, habilidades metacognitivas y emocionales, entre otros.

Carrera itinerante: Se oferta la carrera Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural I y II ciclos en los diversos territorios indígenas donde se configuran los grupos estudiantiles. La carrera ofrece condiciones para generar la permanencia del estudiantado.

Contextualización de la malla curricular: Con la finalidad de minimizar los impactos de aculturación, se realiza articulación de la cultura y contextualización de la temática de los diversos cursos, de manera que se fortalezca la identidad cultural de cada estudiante.

Tercera etapa: éxito estudiantil con aporte cultural

Trabajo final con proyección cultural: Dentro de los requisitos que tiene el estudiantado para graduarse, está realizar un trabajo final de graduación (TFG); en el caso de los estudiantes indígenas, se solicita que este sea un aporte a la educación y a la cultura de sus pueblos y



comunidades. De esta manera, hay una reinversión de la universidad a la sociedad y en alguna medida, acciones que conlleve a la movilidad civil con pertinencia cultural.

Graduación en los territorios: Además de los apoyos en la tramitología, se gestiona la graduación de los diferentes niveles de la carrera en los territorios, donde participan familias, líderes y autoridades indígenas. Este evento se realiza como una forma de rendir cuentas a la comunidad indígena que acompañó la formación de sus pobladores.

Resultados y discusión

Democratizar el acceso a la educación superior

Los problemas educativos son multicausales e implica análisis contextuales en todos sus niveles y ámbitos; ante este panorama, existen demandas de propuestas educativas que se ajusten mayormente a la realidad de las poblaciones beneficiarias, de manera que las posibilidades de acceso sean reales (Chacón, 2019). La educación superior no escapa a la realidad planteada; en estos escenarios, se hace evidente la necesidad de acciones que permitan democratizar su acceso y se solventen barreras que lo impiden o limitan. En este sentido, el derecho a la educación debe pensarse desde una perspectiva de equidad e igualdad de oportunidades, en el caso que nos ocupa, el acceso de las poblaciones indígenas como derecho postergado (Organización Internacional para el Trabajo, 2002).

Materializar el derecho a la educación superior con poblaciones excluidas como la indígena implica desarrollar estrategias administrativas flexibles para habilitar el acceso real, por lo cual es indispensable que el Estado y sus instituciones desarrollen propuestas educativas junto con las comunidades desde sus necesidades, fortalezas y cosmovisiones (Carvajal *et al.*, 2017). Para tal efecto, la DER ha sustentado su accionar en la pedagogía crítica. Desde este planteamiento la educación “tiene un papel fundamental para la superación de la desigualdad y la exclusión, la reivindicación y dignificación en todos los escenarios socioculturales en donde se desarrollen procesos de transformación de las personas y su realidad” (Sánchez *et al.*, 2018, párr. 30).

La DER, asumiendo la pedagogía crítica, atiende los postulados Freirianos, al considerar que la educación es política y no puede ser neutral. Al contrario, debe ser vigilante y con actitud crítica-proactiva ante las diferentes formas de discriminación y desigualdad que

subyace en las estructuras de poder y en las ideologías imperantes (Freire, 1997). Asimismo, ha orientado su accionar con interés emancipatorio Habermas (1984), como motor dinamizador en la lucha contra la desigualdad ante la crítica de un sistema que muchas veces prioriza acciones discriminatorias. Ejemplo de ello es que, poblaciones históricamente vulneradas en el plano educativo y económico, rindan pruebas de admisión para acceder a la educación superior.

La DER, en consonancia con la pedagogía crítica, ha promovido propuestas educativas inclusivas y flexibles, como es el acceso de grupos indígenas en la modalidad de interés institucional, al responder a la necesidad de una clara intencionalidad política donde la labor educativa debe estar del lado de los sectores excluidos como apoyo en su proceso formativo y emancipador. En esta línea, se destaca la flexibilización, vista como comprensión de las particularidades de un sector de la población y la necesidad de democratizar el derecho a la educación, comprendido este como un

conjunto de estrategias que se proponen desde un marco de inclusión educativa, que implica a su vez, la autoevaluación institucional, reformulación de los currículos tradicionales a flexibles, la creación de ambientes universales de aprendizaje y la eliminación de barreras para el aprendizaje. (Arenas y Sandoval, 2013, p. 147)

Un accionar que no solo responda a la legislación en derechos humanos, sino en correspondencia con la responsabilidad social que abraza la UNA desde su creación, lo cual irradia el espíritu humanista impregnado en sus funcionarios y genera que estos trasciendan su accionar más allá de los campus universitarios.

Con clara intencionalidad política, la DER ha buscado formar académicamente grupos sociales excluidos teniendo como objetivo medular, crear capacidad instalada en el estudiantado y que estos a su vez, gestionen los cambios y transformación social que requieren las poblaciones con condiciones vulneradas. Desde esta perspectiva, se vivencia el principio de “universidad necesaria” situando a la universidad en las comunidades mediante la promoción de la carrera, no para ser impartida en la sede central, sino como una oportunidad de construcción con las comunidades, implementando una “modalidad formativa en la filosofía de la democracia, la justicia social, la expansión del conocimiento



y su construcción en colaboración y libertad en una sociedad del conocimiento compartido” (Fernández, 2017, p. 448).

A partir de esta experiencia construida primeramente a lo interno, se logra trascender a lo externo, en aquellas áreas administrativas encargadas de los procesos de admisión y de los apoyos económicos para el estudiantado. Atender lo administrativo en cuanto al acceso, demanda actitud proactiva y consciente del contexto histórico del sujeto de la educación y sus limitantes, comprendiendo *in situ* la función social de la Universidad y del proceso educativo como un acto político y ético (Sánchez *et al.*, 2018). Tal expresión, desborda en acciones de trabajo colaborativo, consensuado e integrador que ha permitido concretar el acceso de grupos indígenas a la educación superior y que casi la totalidad se matricule con exoneración de pago de créditos y con apoyo socioeconómico, a partir de acciones coherentes con la flexibilización procedimental, de manera que se acompaña al estudiantado en los procesos para que el acceso a la educación superior sea real y responda a principios de justicia social orientado al éxito académico.

El proceso que se socializa, tiene su génesis en espacios académicos de profunda reflexión, debate y deconstrucción generada entre los años 2004-2006, con un cuestionamiento permanente respecto a las formas de subordinación que crean procesos de inequidad social (Sánchez *et al.*, 2018), lo cual coadyuvó en concebir otras formas de gestión orientadas a la generación de acciones para el acceso/admisión a la universidad por parte de poblaciones indígenas, dado que, bajo las formas tradicionales de admisión se han generado barreras para la exclusión y la desigualdad social.

Para ilustrar su quehacer, la DER ha impactado el proceso de admisión de la UNA en relación con las acciones afirmativas desarrolladas, lo que ha permitido desde el 2007, el acceso diferenciado a la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural (Consejo Nacional de Rectores, 2019). A partir del periodo 2013-2015, ingresaron un total de 11506 estudiantes a la UNA (2013: 3.828; 2014: 3.784; 2015: 3.894). De estos, 117 estudiantes fueron admitidos por la declaratoria de grupo de interés institucional al registrarse entre el 2013-2014 la matrícula de 59 estudiantes indígenas y de estos a 58 se les concedió apoyo socioeconómico, sumado los 58 estudiantes matriculados entre el 2014 y 2015 donde 57 de ellos obtuvieron beca (Mora, 2016).

Con los datos estadísticos presentados en estos años, se puede observar que solo el 1,01% de estudiantes matriculados en la UNA corresponde a población indígena. Mediante la aplicación del convenio

por parte de la DER, en este mismo lapso (2014-2015), ingresaron 64 estudiantes indígenas adscritos a la DER, lo que representa el 57,7 % de los estudiantes indígenas que ingresan a la UNA (ver tabla 2).

De acuerdo con los datos planteados, se materializa la legislación en derechos humanos para la población indígena, se resquebrajan los procesos administrativos tradicionales y se abre el campus universitario a poblaciones que históricamente habían sido relegadas; lo cual constituye una ruptura ontológica y axiológica a partir de la realidad y el análisis de los paradigmas occidentales.

La ruptura ontológica implica descolonizar la mirada tumbando los esquemas tradicionales de la gestión universitaria, lo que conlleva un salto cualitativo hacia el reconocimiento del Otro y la necesidad de empatía, ante la comprensión de la diferencia y la desigualdad. En este sentido, para la DER es impensable una universidad humanista, si no se atienden los desafíos que implica atender de manera diferenciada a una población específica y que dista en mucho de una concepción paternalista, ya que se debe ser empáticos ante realidades y culturas donde la palabra tiene valor en los acuerdos de las personas y el papel no es tan relevante como lo es en la cultura occidental, donde lo procedimental y la tramitología es parte de la cotidianeidad, en el caso de del proceso de admisión, matrícula, solicitud de becas, entre otros trámites.

Desde una visión solidaria, la DER comprende en profundidad que “el sujeto” de la educación es el mismo oprimido, el cual debe trascender al “sujeto histórico” con capacidad para transformar su realidad (Dussel, 1998), de manera que luche contra un sistema estructural que *a priori* genera procesos de exclusión. Por ello, se brinda acompañamiento constante, asertivo, cercano y en contexto, lo que se convierte en un proceso que contrapesa los requerimientos establecidos en la universidad. La eficacia de este proceso se evidencia en que el total de las personas inscritas logran presentar en las fechas indicadas los documentos de admisión, así como los de solicitud de beca estudiantil que involucran variedad de documentos como evidencia. Esto permite, por ejemplo, que los grupos en su totalidad logren que se les brinde una categoría de beca socioeconómica junto a la denominada Beca Luis Felipe (apoyo económico mensual para que puedan sostener sus estudios).

De acuerdo con lo planteado, se puede evidenciar en la tabla 1, que la DER ha favorecido la admisión de once grupos de estudiantes indígenas, para un total de 255 estudiantes.



Tabla 1
Acompañamiento y apertura de grupos en la gestión 2011-2017

Cantidad	Año	Cantón Provincia	Grupo Indígena	Territorio	Nivel en 2021	Admitidos a carrera
1	2011	Turrialba, Cartago	Cabécar	Nairi, Awari, Alto y Bajo Chirripó	Bachillerato	14
2	2011	Talamanca, Limón	Cabécar y Bribri	Talamanca Cabécar – Talamanca Bribri	Licenciatura En TFG	44
1	2012	Corredores, Puntarenas	Ngäbe-buglé, bruncas y térrabas	La Casona, Abrojo Montezuma, Guaymí de Osa, Conte Burica, Altos de San Antonio, Boruca, Curré, Térraba	Licenciatura En TFG	30
2	2013	Buenos Aires	Bribis, cabécares, térrabas, bruncas y ngäbe-buglé	Boruca, Curré, Térraba, Salitre, Cabagra	Licenciatura En TFG	66
2	2014	Valle de la Estrella	Cabécar y Bribri	Tainy, Talamanca Cabecar, Talamanca Bribri	Licenciatura En TFG	44
1	2016	Turrialba	Cabécar	Nairi.	Bachillerato	20
2	2016	Campus Coto, Corredores	Bribis, cabécares, térrabas, bruncas y ngäbe-buglé	Awari, Alto y Bajo Chirripó La Casona, Abrojo Montezuma, Conte Burica, Altos de San Antonio, Boruca, Curré, Térraba	Licenciatura	37

Nota: Elaboración propia

A partir del análisis de la información disponible sobre el acceso de poblaciones indígenas a la educación superior, se puede afirmar que el ingreso es bajo. Entre el 2016 al 2018, de 4994 estudiantes indígenas inscritos en la prueba de admisión a las universidades públicas que la aplican (UCR, UNA, TEC, UNED), 3368 realizaron la prueba; 104 resultaron elegibles. De los 278 admitidos entre el 2016 y 2018, 114 fueron en el 2016, 112 en el 2017 y 52 en el 2018 ([Consejo Nacional de Rectores, 2019](#)).

La información expuesta devela las dificultades para el acceso de los pobladores de zonas indígenas y la necesidad de promover acciones que favorezcan el acceso a la educación superior, la inclusión equitativa y la justicia social a aquellas poblaciones que experimentan mayor desventaja social. Entre los años planteados, la DER registra el ingreso de 277 estudiantes indígenas ([Consejo Nacional de Rectores, 2019](#)). Asimismo, con cambios que se han ido aplicando en la UNA a partir de la experiencia compartida por la DER y la capacidad instalada que se ha desarrollado a nivel institucional, la matrícula entre 2015 y 2017 se registra en 1632 estudiantes indígenas o que proceden de territorios indígenas ([Consejo Nacional de Rectores, 2019](#)).

Se tiene claro que, aunque se realicen esfuerzos por evitar la deserción-exclusión, este fenómeno se da, pero para la DER hay alicientes cuando se analizan los datos de manera general y se tiene un registro de 255 estudiantes indígenas inscritos. Ante estos resultados, la respuesta lleva directamente a las acciones y estrategias desarrolladas, que, aunque se consideran insuficiente muestra una de las rutas a seguir para democratizar la educación superior.

Resultados

La DER es la única instancia académica de la UNA que genera un proceso diferenciado para el acceso de grupos conformados por personas procedentes de poblaciones indígenas a la carrera; por tanto, es la que tiene el mayor registro de estudiantes indígenas adscritos a la unidad académica y es la que provee el mayor porcentaje de estudiantes indígenas admitidos a la universidad.

Por el trabajo constante y permanente de apoyo al estudiantado los grupos aprueban los cursos casi en su totalidad; a la vez los procesos de graduación se dan por lo general con grupos completos. Lo anterior no sería posible sin las acciones que genera la actividad académica:



“Una oportunidad de acceso a la educación superior a personas de comunidades rurales e indígenas de Costa Rica”.

La pertinencia cultural de los procesos administrativos y pedagógicos son una realidad, ya que la tramitología de admisión, la oferta de la carrera que implica la contextualización de la temática y la graduación, se efectúan en los territorios indígenas, lo que indica que a los estudiantes no se les aleja de su contexto cultural.

Se ha dotado a los territorios indígenas de profesionales en el área de educación primaria, que al ser personas que viven una cultura ancestral aminora la problemática de aculturación, además de minimizar la problemática de insuficientes docentes indígenas para laborar en los diversos pueblos.

La DER ha desarrollado gran capacidad instalada y con la experiencia acumulada en el acceso de poblaciones indígenas a la educación superior muestra una ruta metodológica y provee a la UNA de un protocolo a seguir que posibilita el acceso, permanencia y éxito de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Institucionalmente, es necesario que el marco legal vigente se actualice y responda a las particularidades de las personas indígenas.

Los estudiantes que la DER-UNA ha formado se constituyen en agentes de cambio en las comunidades donde les compete desarrollar su labor. Queda demostrado que, en puestos de mandos medios, muchos de los estudiantes que ejercen esos puestos son egresados de la DER. Para ilustrar se cita funcionarios de la Dirección Regional Educativa Sulá, en Talamanca.

El accionar de la DER en la promoción de estudiantes indígenas le ha dado proyección social a nivel institucional y nacional. Siendo su trabajo reconocido por las autoridades universitarias y en medios de comunicación masiva.

Existen esfuerzos importantes en la DER, porque en cada ciclo lectivo se contextualicen los cursos atendiendo situaciones del acontecer nacional y necesidades curriculares a nivel cultural de las poblaciones indígenas. Sin embargo, el currículo es construido desde una visión occidentalizada y no desde la cosmovisión indígena. En ese sentido, [Martínez \(2016\)](#) señala que “el conocimiento indígena complejo debe ser integrado de una forma más eficiente al sistema formal de educación removiendo las barreras burocráticas y las tendencias esencialistas y folclorizantes que podrían dificultar la apropiación de estos importantes

saberes” (pp. 218-219). Por tanto, queda el reto de la construcción de un currículo indígena, donde los pueblos originarios tengan una participación real como parte de su autonomía y contribuyan con el perfil del profesional que desean para sus territorios.

La DER ha gestionado la oferta del idioma instrumental en correspondencia con la población que atiende, por lo que se ha impartido cursos orientados a los cabécares, bribris y noves, entre otros. No obstante, mientras los estudiantes son bilingües, al tener dominio del español, además de su lengua materna, son pocos los docentes universitarios que tienen dominio de alguna lengua indígena. Esto evidencia una gran falencia en la academia, que conlleva a que se impartan los cursos de la carrera en español. Aunque la DER ha generado esfuerzos por contratar hablantes, este esfuerzo ha sido insuficiente debido a las limitaciones que implica la contratación del personal interino y a pesar del recuento histórico y su comprensión, se cae en la imposición lingüística que plantea [Martínez \(2020\)](#).

Conclusiones

El modelo de estratificación que tiene la UNA, no es suficiente para que las poblaciones indígenas tengan acceso a la educación superior; se requieren acciones específicas que permitan igualdad de oportunidades para generar una equidad que actúe directamente sobre las barreras que tienen estas poblaciones.

El examen de admisión para ingresar a la UNA se constituye en una barrera y estrategia de exclusión de las poblaciones indígenas ante un sistema que no puede albergar a todos. Esta prueba coloca en desventaja a los estudiantes cuando han vivenciado limitaciones formativas en secundaria. Esto no implica que posean una debilidad cognitiva, porque estas personas están en capacidad de desplegar todo su potencial a partir del proceso formador universitario.

Se ha abierto camino en los procesos administrativos universitarios, pero es necesario acrecentar esta cobertura, así como generar acciones flexibles más profundas que agilicen los requerimientos y acompañen el acceso a una carrera que no se imparte en un campus o sede universitaria.

Es necesario una vez que se concreta el acceso de estudiantes indígenas a la carrera, establecer acciones de nivelación para los estudiantes. Las condiciones económicas, sociales y culturales implican una serie de necesidades psicoeducativas que deben atenderse integralmente. Lo



anterior puede implicar reuniones periódicas con docentes sobre situaciones de aprendizaje de los estudiantes, realizar adecuaciones acordes a las barreras para el aprendizaje detectadas, atención individualizada y desarrollo de talleres coordinados con los distintos proyectos de la DER en áreas de investigación, TIC y educación permanente.

La principal fortaleza para favorecer acciones de permanencia radica en la existencia de la actividad académica: “Una oportunidad de acceso a la educación superior a personas de comunidades rurales e indígenas de Costa Rica”, cuyo objetivo es promover procesos de gestión académica que favorezcan el acceso, seguimiento, permanencia y egreso de personas de contextos rurales e indígenas a oferta académica de la DER.

Es fundamental que los estudiantes cuenten con una beca para su permanencia en la universidad. Lo anterior está relacionado a la condición económica y familiar de los estudiantes, así como las grandes distancias de traslado para muchos de ellos. En este apartado, es importante que se trámite con bastante tiempo de antelación, a fin de que al finalizar el primer mes cuenten con el apoyo económico.

Resulta pertinente incentivar actividades como giras educativas, charlas, seminarios que permitan generar procesos de identidad y actualización a los estudiantes y motivar los nuevos aprendizajes.

El seguimiento al estudiantado por medio de los académicos de nivel es una estrategia que permite atender integralmente de manera colegiada al estudiantado. Facilita además brindar una atención más oportuna y pertinente.

La figura de un coordinador enlace entre la zona donde se imparte la carrera y la universidad, es necesaria para acercar la universidad a la comunidad donde se imparte la carrera y facilitar la pertinencia cultural de los procesos administrativos estudiantiles como matrícula, actualización de becas, trámites del Departamento de Registro y el Programa de Gestión Financiera.

Referencias

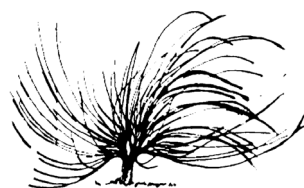
- Aragón, M. (2016). *Educación inclusiva*. EUNED.
- Arenas, F. y Sandoval, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 147-157. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/421/386>

- Asamblea Nacional Constituyente de la República de Costa Rica. (1949). *Constitución política de Costa Rica*. <http://pdpa.georgetown.edu/Parties/CostaRica/Leyes/constitucion.pdf>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). *Ley N° 2160. Ley Fundamental de Educación*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371/4805>
- Borge, C. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación. Informe final. Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas*. Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. http://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/838/865.%20Costa%20Rica.%20Estado%20de%20la%20educaci%-c3%b3n%20ind%20adgena%20en%20territorios%20ind%-c3%adgenas_IV%20Informe%20Estado%20de%20la%20Educaci%20Libro%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carvajal, V. Cubillo, K. y Vargas, M. (2017). Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior: División de Educación Rural: Una alternativa de formación. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-31. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8591/11701>
- Chacón, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, 36, 35-49. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2120/1945>
- Consejo Nacional de Rectores. (2019). *Informe de seguimiento del PLANES 2016-2020: logros 2018, incluye indicadores relacionados con la cláusula 7 del acuerdo de financiamiento del FEES*. CONARE. <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7844>
- Cuneo, M. (2015). *Pluralismo jurídico y jurisdicción indígena en América Latina. Sistemas de coordinación*. <http://www.juscorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/jurisprudencia/publicaciones-juridicas/pdf/2015/PLURALISMO-JURIDICO-Y-JURISDICCION-INDIGENA-EN-AMERICA-LATINA.-SISTEMAS-DE-COORDINACION.-C%C3%BAneo.pdf?iframe=true&width=95%25&height=95%25>



- Dewey, J. (1995). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Freire, P. (1997). *Política y educación* (2da. Ed.). Siglo XXI Editores.
- Fernández, M. (2017). Democratizando la educación a nivel mundial: ¿ficción o realidad? El papel de los cursos en línea masivos y abiertos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 445-461. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038024.pdf>
- Gómez J. y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Revista Praxis*, 66, 181-190. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983/3825>
- González, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, 11, 53-64. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/68376/2007f%20es%20ar%20Poveda%20StoDgo.pdf?sequence=1>
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos.
- López, M. P. (2012). Democratización de la educación superior: una estrategia para el desarrollo socioeconómico. *Revista Gestión y Región*, 14, 37-62.
- López, M. P. (2014). Democratización de la educación superior en Colombia: un análisis exploratorio. *Revista CS*, 13, 215-261.
- Martínez, C. (2016). Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 206-220. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2016.06>
- Martínez, P. (2020). Sobre la castellanización y educación de los indígenas en los andes coloniales: materiales, escuelas y maestros. *Diálogo Andino*, 61, 41-54. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n61/0719-2681-rda-61-41.pdf>
- Moliner, O., Traver, J., Ruiz, M. y Segarra, T. (2016) Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15545663009.pdf>

- Mora, J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe nacional*. CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-costa-rica.pdf>
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2011). *X censo nacional de población y VI de Vivienda 2011: Territorios Indígenas. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. INEC. http://www.uned.ac.cr/extension/images/ifcmdl/02._Censo_2011._Territorios_Indigenas.pdf
- Organización Internacional para el Trabajo (OIT). (2002). *C169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*. https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D. y Aristizabal, L. (2018). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Universidad Nacional. (2008). *Políticas del Sistema de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional*. Gaceta N° 9-2008.
- Universidad Nacional. (2015). *Estatuto Orgánico*. Gaceta ordinaria N° 8-2015. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%c3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional. (2016). *UNA oportunidad de acceso a la educación superior a personas de comunidades rurales e indígenas de Costa Rica*. División de Educación Rural.
- Universidad Nacional. (2020). *Bachillerato en Educación Rural I y II ciclos con salida lateral al Diplomado y Licenciatura en Educación Rural I y II ciclos*. División de Educación Rural.
- Universidad Nacional. (2021). *Procedimientos de Admisión para el Ingreso a las Carreras de Grado de la Universidad Nacional*. UNA-GACETA N.º 2-2021. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1093>



¿Son distintas las creencias epistemológicas en estudiantes de ciencias sociales y ciencias exactas? Análisis en el primer año de tres universidades argentinas

*Martin Gonzalo Zapico*¹

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

*Marcos Gabriel Zapico*²

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
mgzapico@gmail.com

Resumen

Las relaciones entre preconcepciones sobre el conocimiento, o creencias epistemológicas, y las posibilidades de aprendizaje son una problemática de estudio relevante a la hora de tratar de paliar el abandono tan característico del primer año en los estudios de nivel superior. Además, un conocimiento más acabado de dichas creencias también facilita los trabajos de los equipos de orientación



Recibido: 26 de enero de 2021. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.10>

- 1 Profesor de Letras (UNMDP), Diplomado en Metodología de la Investigación (UBA), Especialista en Metodología de la Investigación (UNSL). Actualmente, se desempeña como docente-investigador en la UNSL y en el IFDC. Ha publicado más de cuarenta artículos en revistas científicas con temáticas relativas a educación, lenguaje y psicología, así como tres libros vinculados a la materia.
- 2 Profesor de Química (UNMDP). Actualmente, se desempeña como pasante en el área de enseñanza de las ciencias (UNMDP). Ha publicado varios artículos en revistas científicas, así como asistido a decenas de reuniones científicas en calidad de ponente.

vocacional. En este artículo, se indagará sobre las diferencias entre las creencias previas en estudiantes que han elegido carreras de ciencias sociales y los que han elegido carreras de ciencias exactas. Para dicho propósito, se compararán los resultados obtenidos en un inventario de creencias epistemológicas entre los dos grupos definidos, a través de herramientas estadísticas. Los resultados indican que hay una influencia al menos parcial y significativa de las creencias previas sobre el conocimiento en función de la orientación elegida.

Palabras clave: Creencias epistemológicas, educación superior, análisis descriptivo.

Abstract

The relationship between preconceptions about knowledge, epistemological beliefs and learning possibilities is a relevant problem to be studied when trying to alleviate the very characteristic dropout of the first year in higher education. In addition, a better knowledge of these preconceptions also facilitates the work of vocational guidance teams. In this article, we propose to investigate the differences between the prior beliefs of students who have chosen majors in Social Sciences and those who have chosen majors in Exact Sciences. For this purpose, the results obtained in an inventory of epistemological beliefs will be compared between the two defined groups, using statistical tools. The results indicate that there is at least a partial and significant influence of prior beliefs on knowledge as a function of the chosen orientation.

Keywords: epistemological beliefs, higher education, descriptive analysis

1. Introducción

El concepto de creencias epistemológicas (Hofer y Pintrich, 1987; Herrón, 2010; Barrón, 2015; Zanotto y Gaeta, 2018), hace referencia por un lado a las teorías e ideas que los individuos tienen acerca del conocimiento, y por otro a cómo estas creencias, a su vez, influyen en la misma forma en que el individuo conoce. En este marco, autores como Schommer (1990) han buscado sistematizar y definir a las creencias personales como un sistema interrelacional a través del cual accedemos al conocimiento del entorno. En este tipo de



modelos, las creencias están conformadas por dimensiones relativamente independientes, cuya existencia se ha corroborado parcialmente mediante el desarrollo y calibración de instrumentos para su medición (Schraw *et al.*, 2002, Renken *et al.*, 2015; Rosman *et al.*, 2020).

En cualquier caso, una gran cantidad de estudios (Hofer y Pintrich, 1987; Schoenfeld, 1985; Stahl *et al.*, 2006) han mostrado que hay fuertes correlaciones entre las creencias epistemológicas y actividades tales como el uso o no de estrategias de aprendizaje, la capacidad de motivación interna y autorregulación emocional y las estrategias cognitivas para resolución de problemas. Esto implica que la forma en que concebimos el conocimiento y sus posibilidades también inciden sobre nuestras posibilidades de acceder al mismo. En relación con este campo, diversos estudios (Spires y Estes, 2002; Schommer y Walker, 1995) han buscado discernir si las creencias epistemológicas de un individuo son constantes a lo largo de diversas disciplinas, o si más bien son relativamente adaptables de acuerdo las necesidades del entorno. No solo se llegó a la conclusión de que tienden a ser constantes, sino que también se observó que estas dependían en gran medida de las disciplinas académicas en las cuales se formaron más en su adolescencia y juventud.

En el plano educativo, los desarrollos recientes de paradigmas vinculados a la mayor autonomía de los estudiantes (Bravo-Cedeño *et al.*, 2017; Cabrales y Díaz, 2017; Solórzano-Mendoza, 2017), nos lleva a cuestionarnos cómo se logra el desarrollo de la autonomía y la auto-gestión del aprendizaje. En este marco, las concepciones como las del aprendizaje significativo y el concepto mismo de construir un aprendizaje antes que absorberlo, nos confrontan directamente con muchos estudios (Alabau-Gonzalvo, *et al.*, 2020; De Juanas y Beltrán, 2012; Pozo, 2009; Zamora, 2008) que ponen de manifiesto que las creencias previas en general actúan como facilitadores o como obstáculos en este proceso de construcción autónomo del saber. Es decir, las creencias sobre el conocimiento inciden en gran medida en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes tanto en los niveles secundarios como en la educación superior.

En este contexto, se propone indagar una dimensión distinta a las señaladas anteriormente. Buscamos saber si las elecciones de una u otra carrera universitaria están de alguna manera correlacionadas con las creencias epistemológicas previas. Hasta el momento, hay algunos estudios donde se correlacionó la trayectoria escolar (exactas, humanas,

técnicas, comunicación) con la formación de determinadas dimensiones de creencias (Zapico *et al.*, 2019), lo que nos lleva a preguntarnos si hay una u otra dimensión particular que incida en la elección de una u otra área del conocimiento cuando se decide abordar una carrera de nivel superior.

2. Metodología

En primer lugar, y de acuerdo con la clasificación estipulada por Cortés-Cortés e Iglesias-León (2004), se trata de una investigación aplicada. Al seguir al mismo autor y a muchos otros (León y González, 2012; Montero y León, 2005) y tener en cuenta que no hay gran cantidad de estudios en español sobre creencias epistemológicas en el nivel superior, podemos hablar de una investigación descriptiva por el grado de profundización en relación con el objeto de estudio. Es también una investigación no experimental, puesto que no se manipula ninguna de las variables de interés que forman parte del estudio. Además, en función del período de tiempo seleccionado, se trata de un estudio transversal. Finalmente, por las herramientas empleadas para el análisis de los datos, se trató de un estudio cuantitativo.

2.1 Muestra

Un N = 107 estudiantes obtenidos mediante un muestreo no probabilístico, que cursaban el primer año de sus carreras universitarias, que cumplieran la condición de que fuera su primera carrera y hayan cursado el nivel secundario enteramente en escuelas públicas. De estos, 44 (41 %) habían elegido una carrera que se cursaba en una facultad de ciencias humanas, mientras que los otros 63 (59 %) cursaban una carrera en una facultad de ciencias exactas. La edad media de la muestra resultó de (18,7+/- 0,8 años), mientras que el género se repartió entre un 64 % de mujeres y un 36 % de hombres. Asimismo, sus instituciones de origen fueron tres, a saber, 65 Universidad Nacional de Mar del Plata (60 %), 31 Universidad Nacional de San Luis (28 %) y 14 del Instituto de Formación Docente San Luis (12 %).

2.2 Instrumento

Para el análisis de las creencias epistemológicas, se empleó el Inventario de Creencias Epistemológicas (Vidal *et al.*, 2009) que ya fue utilizado con éxito (Zapico *et al.*, 2019) y es una versión estandarizada para Argentina del *Epistemic Beliefs Inventory* desarrollado por Schraw *et al.* (2002) (Ver Apéndice). Este instrumento mide el sistema individual de



creencias como un conjunto de cinco dimensiones gradualizadas relativamente autónomas a lo largo de 28 ítems mediante una escala likert. Las cinco dimensiones medidas son: *simplicidad del conocimiento* (va desde el conocimiento como acontecimientos individualizables hasta el otro extremo que lo concibe como una red relacional compleja); *certidumbre del conocimiento* (aúna la posibilidad de conocer junto con la estabilidad de lo que se conoce por un lado, contra la variabilidad y mutabilidad del conocimiento por otro); *fuerza del conocimiento* (en un lado el conocimiento es patrimonio de un especialista y él lo enseña y lega, mientras que en otro los sujetos construyen el conocimiento de forma más bien autónoma); *habilidades innatas* (la posibilidad de conocer está dada por la naturaleza y está determinada, contra la idea de que todos pueden llegar a aprender todo y no habría capacidades innatas que estén por encima de la voluntad); y *velocidad de obtención del conocimiento* (uno aprende algo en un momento determinado o no lo aprenderá, contra la concepción de que el aprendizaje es gradual y se desarrolla a lo largo del tiempo).

2.3 Procedimiento

Por la naturaleza del contexto (la pandemia del COVID-19), se utilizó una versión digitalizada del instrumento antes citado, que fue repartido a los participantes que previamente habían sido seleccionados y dado su consentimiento mediante encuestas presenciales. Obtenidos los datos, fueron analizados mediante el *Statistic Pack for Social Sciences 22*.

2.4 Análisis

En primera instancia, se realizaron los estadísticos de medida de tendencia central (media) junto con los de dispersión (desviación estándar) para cada una de las dimensiones de manera individual. Luego, se realizaron las pruebas de normalidad en cada una de las dimensiones para la variable orientación (Exactas o Sociales), y en función de estos, así como de la homocedasticidad, se realizaron los correspondientes contrastes de hipótesis.

3. Resultados y Discusión

3.1 Puntuaciones generales

En primer lugar, se analizarán los valores obtenidos para las distintas dimensiones en la muestra en su totalidad, reflejados en la Tabla 1.

Tabla 1

Medidas de tendencia central y dispersión de las dimensiones para toda la muestra

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA					
	Estructura	Certidumbre	Autoridad	Habilidad	Velocidad
Media	21,91	14,17	13,73	15,08	9,35
Mediana	22	14	14	15	8
Desviación est	4,11	3,13	2,91	4,59	3,94
Mínimo	11	6	7	5	5
Máximo	31	21	21	28	23

Nota: Elaboración de los autores

En función de la escala empleada, y al tener en cuenta que los valores mínimos y máximos posibles para cada dimensión son 7-35 (Estructura del conocimiento), 5-25 (Certidumbre sobre el conocimiento), 5-25 (Fuentes y autoridades del conocimiento), 6-30 (Capacidades para adquirir el conocimiento) y 5-25 (Velocidad de adquisición del conocimiento), se pueden realizar las siguientes observaciones.

En relación con la dimensión de Estructura, las puntuaciones se encuentran completamente centralizadas, y con puntuaciones de rango y desviaciones más bien bajas. Esto indica que, en la totalidad de estos estudiantes ingresantes, se reconoce que el conocimiento es una estructura de relaciones, aunque parcialmente, puesto que convive también con una representación vinculada a hechos o elementos aislados. Esto es razonable, puesto que, de acuerdo con los lineamientos generales propuestos por el Ministerio de Educación Argentino ([Ministerio de Educación, 2021](#)), que tiene como objetivos promover una visión relacional y amplia del conocimiento, visión que busca concretar a través de prácticas curriculares específicas en los niveles primario y secundario de educación. Esta misma notoria centralidad aplica para las dimensiones de Certidumbre y Habilidad.

Sin embargo, hay dos dimensiones que llaman la atención por sus valores extremos, aunque de baja dispersión. Estas son Fuente o autoridad del conocimiento (capacidades innatas vs capacidades aprendidas) y Velocidad para adquirirlo (se adquiere rápido y puntualmente, o se adquiere de manera progresiva y procesual). En cuanto a la primera de ellas, hay una curiosa tendencia a la validación del conocimiento por medio de fuentes de autoridad. Es decir, la garantía de que un conocimiento sea legítimo está dada por la fuente de la que proviene antes que



por la evidencia empírica o contenido teórico en sí. Esto, antes que una peculiaridad de la muestra, podemos hipotetizar que es una constante en la forma gnoseológica de encarar los fenómenos (Zapico, 2021). Con la cultura de la hipercomunicación y la constante desinformación vinculada a la difusión de información por redes (Gómez-García y Carrillo-Vera, 2020), el pensamiento dicotómico y marcadamente emocional es la norma. Y en este tipo de pensamiento por oposición, lo único que da garantía a que lo que uno cree o conoce es verdadero, es precisamente la fuente de autoridad encarnada en una figura o institución particular. Esta forma de pensar se ha vuelto tan dominante, que ni siquiera la escolarización ha podido hacer mella en ella.

Por otro lado, la dimensión de Velocidad llama la atención por la idea generalizada de que el conocimiento se adquiere lentamente y de forma progresiva. Es decir, la creencia general indica que para llegar a conocer hace falta procesos, y dicho proceso puede extenderse en el tiempo sin que esto implique un error o una falla como tal. Esta puntuación resulta conflictiva, dado que en el estudio anterior (Zapico *et al.*, 2019) realizado con población de nivel secundario, se encontró exactamente el resultado inverso, que se condice más incluso con la argumentación de la dimensión anterior. No obstante, la diferencia puede llegar a explicarse por la diferencia de edad. Aunque incluso si tuviéramos eso en cuenta, eso solo justificaría una tendencia a la media, no una tendencia marcada hacia la concepción más paulatina de la adquisición del conocimiento. Esto puede explicarse a través de una tendencia observada en el país durante las últimas dos décadas (Rodríguez *et al.*, 2018), que se relaciona con concebir a la educación y sus distintas de evaluación como algo más amplio que el mero sistema de grados y niveles. Al flexibilizarse y ponerse en perspectiva este sistema, sería natural que por la nueva estructura cambien también las creencias de los estudiantes. Si así fuera, resultaría de sumo interés, pues implicaría que parte de las creencias epistemológicas llegan a consolidarse a través de la forma en la que se enmarcan los conocimientos antes que los conocimientos en sí.

3.2 Puntuaciones generales por orientación

En primer lugar, vamos a observar los valores que adquirieron las medias y desviaciones estándar para cada una de las dimensiones en función de la orientación elegida, que se presentan a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2

Medidas de tendencia central y dispersión de las dimensiones

MEDIA Y DESVIACION ESTÁNDAR EN FUNCIÓN DE LA ORIENTACIÓN SOCIALES					
	Estructura	Certidumbre	Autoridad	Habilidad	Velocidad
Media	22,43	14,83	12,74	15,61	11
Desv.Est	0,84	0,53	0,57	0,72	0,7
EXACTAS					
	Estructura	Certidumbre	Autoridad	Habilidad	Velocidad
Media	21,44	13,71	14,15	14,5	8,1
Desv.Est	0,48	0,38	0,34	0,59	0,4

Nota: Elaboración de los autores

En función de la escala empleada, y al tener en cuenta que los valores mínimos y máximos posibles para cada dimensión son 7-35 (Estructura del conocimiento), 5-25 (Certidumbre sobre el conocimiento), 5-25 (Fuentes y autoridades del conocimiento), 6-30 (Capacidades para adquirir el conocimiento) y 5-25 (Velocidad de adquisición del conocimiento), se pueden realizar las siguientes observaciones.

La primera de ellas es que, en la dimensión Estructura del conocimiento, tanto la media como la desviación estándar se encuentran bastante cerca de la media geométrica del rango de dispersión posible, lo que indica que hay una posición bastante neutral para ambas orientaciones con relación a si el conocimiento es un conjunto de elementos u observaciones o más bien una red relacional de elementos y observaciones. Es decir, la visión general no implica ni una visión de elemento aislado ni tampoco de red relacional. Esto es en gran medida algo llamativo, puesto que, al tratarse de estudiantes de apenas primer año, implica que no hay diferencia en cuanto a las creencias previas en esta dimensión como mediador a la hora de seleccionar o no un tipo de carrera de acuerdo con orientaciones más bien generales y opuestas.

En cuanto a la Certidumbre del conocimiento, en ambos casos la media y la desviación se encuentran algo por debajo de la media geométrica del rango de dispersión. Esto significa que en toda la muestra hay una muy pequeña inclinación a considerar que el conocimiento es más bien algo estático e invariable. Esto se explica probablemente por el tipo de formación recibida en la educación secundaria, puesto que en ella no hay contenidos vinculados directamente a epistemología



o historia de la ciencia, y tienden a tratarse los conocimientos de manera aislada y como compartimentos estancos. Así todo, la diferencia que existe entre ambos podría explicarse por las orientaciones adquiridas durante el secundario.

En cuanto a Fuente, la puntuación del grupo de exactas se acerca más a la media geométrica esperada, mientras que la del grupo de sociales se aleja bastante. En el caso de los estudiantes de exactas, hay una relación más directa con la construcción del conocimiento como un proceso de contraste y revisión constante con la evidencia empírica, lo que convierte a este grupo en personas que van a tender menos a aceptar la autoridad de una fuente si esta no presenta datos empíricos que la respalden. Por otro lado, la marcada tendencia hacia confiar en la autoridad en ciencias sociales se relaciona en parte con los resultados de la dimensión anterior, puesto que tienden a cuestionar mucho más distintos paradigmas, pero a la vez defienden más acaloradamente los propios, lo que les impide cuestionarse la autoridad del conocimiento. Esta forma tan peculiar de interpretar y gestionar el conocimiento ya ha sido señalada como preocupante (en tanto atenta contra uno de los propósitos fundamentales de la educación, que es desarrollar el pensamiento crítico) por [Zapico \(2020\)](#), que indica que suele ser la norma en una gran cantidad de entornos de discusión virtuales, donde el comportamiento más habitual es defender obstinadamente una postura en el marco de una dicotomía pre establecida. Distinto el caso de exactas, que tienden a considerar al conocimiento como algo más estable, puesto que los discursos que circulan alrededor de estas disciplinas les dan una apariencia de objetividad mayor, que a su vez facilita la tendencia al cambio en las exactas. Esto se puede explicar en parte también por la imagen social que circula respecto a la ciencia, que suele homologarse directamente con la parte más experimental de las ciencias naturales. A este propósito, [Petrucchi y Ure \(2001\)](#) ya señalaban hace veinte años que en el imaginario argentino y latinoamericano en general la ciencia es las ciencias exactas, y un estudio más reciente de [Quereilhac \(2019\)](#) pone en evidencia que la tendencia no ha cambiado en lo más mínimo.

En el caso de la dimensión sobre la habilidad innata, ambos grupos marcan una leve tendencia hacia considerar que las capacidades de aprendizaje no están determinadas genéticamente, sino que más bien se desarrollan a lo largo de distintas experiencias.

Finalmente, respecto de la velocidad de adquisición del conocimiento (es decir, se adquiere de forma rápida y sencilla, o tenderá a no aprenderse), hay una marcada tendencia en toda la muestra a considerar que el conocimiento se adquiere de forma progresiva y es más bien construido a lo largo del tiempo. Sin embargo, es significativamente más notoria esta tendencia en el caso de los estudiantes de ciencias exactas. Esta tendencia coincide con lo encontrado por [Zapico et al. \(2019\)](#) y probablemente se deba a que, por el objeto de estudio, así por la forma en que están estructurados los conocimientos en la secundaria y universidad, los estudiantes de exactas son más conscientes de la progresividad y estratificación de este. Es decir, al revisar estudios sobre planes de estudio en carreras de facultades de exactas ([Ramírez y Mancini, 2017](#)), se encuentra que hay una organización muy secuenciada de los conocimientos, donde queda claro que para acceder a, por ejemplo, los conocimientos de Física III, no es prescindible haber cursado Física I y Física II. Por otro lado, programas más flexibles y con menos correlatividades en carreras de facultades de humanas, dan la impresión de un conocimiento que, de acuerdo sus características, puede ser aprendido o no según las capacidades del sujeto. Un ejemplo de esto es el caso del área de Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP, 2021), cuyo plan de estudios está compuesto por múltiples materias ordenadas en esquemas I y II, con escasas o nulas correlatividades entre sí.

3.3 Puntuaciones correlacionadas

En primer lugar, se presentan los valores de Normalidad y Homocedasticidad para todas las dimensiones en función de la orientación, presentes en la Tabla 3.

Tabla 3

Medida de normalidad y homocedasticidad de los datos correspondientes a las cinco dimensiones

NORMALIDAD y HOMOCEDASTICIDAD					
	Estructura	Certidumbre	Autoridad	Habilidad	Velocidad
Kolmogorov-S	0,20*	0,20*	0,20*	0,20*	0,20*
Test Levene	0,132	0,88	0,62	0,57	0,53

*El valor resulta de aplicar la corrección de Lilliefors

Nota: Elaboración de los autores



En función de los datos, que resultaron normales y homogéneos, se realizaron las correspondientes pruebas de correlación, específicamente Pruebas T para muestras Independientes y su contraparte no paramétrica, la U de Mann-Whitney, ambas con un nivel de confiabilidad de 95%. Se obtuvieron los siguientes p valores; todos los resultados se presentan en la Tabla 4 a continuación.

Tabla 4

Pruebas de correlación estadística entre cada dimensión y las orientaciones

	CONTRASTES DE HIPÓTESIS (p.valor)				
	Estructura	Certidumbre	Autoridad	Habilidad	Velocidad
Valor T	1,25	1,82	-2,33	1,21	3,1
Prueba T	0,21	0,05	0,02	0,21	0,03
Valor F	-1,47	-1,81	-2,51	-1,4	-2,82
U Mann-Whitney	0,11	0,05	0,01	0,15	0,001

Nota: Elaboración de los autores

Las pruebas de contrastes de hipótesis señalan que, de las cinco dimensiones estudiadas, hay correlaciones estadísticamente significativas en tres de ellas, a saber, Certidumbre, Autoridad, y Velocidad.

En cuanto a la variable certidumbre, el grupo de estudiantes de ciencias sociales tendió a considerar en mayor medida al conocimiento como algo más variable y menos estable. Tal como señalaron [Zapico et al. \(2019\)](#), el objeto de estudio determina en gran medida las creencias gnoseológicas. Esto no significa que la diferencia radica en los contenidos en sí, sino que probablemente las diferencias se generen a partir de cómo estos conocimientos se estructuran en el nivel secundario/universitario y cómo son abordados en las distintas instancias. En los planes de estudio del secundario en Argentina, los conocimientos de ciencias sociales, si bien están algo estratificados, no lo están tanto como los de ciencias exactas. Es decir, en ciencias exactas cada conocimiento es condición necesaria y excluyente del próximo dentro de distintas unidades temáticas, lo que genera la impresión de que es más estable y acumulativo. A partir de esto, es que postulamos que la diferencia entre creencias radica más en la conformación del objeto de estudio, aspecto que puede analizarse si tomamos en cuenta a Biología como subgrupo aislado, sus puntuaciones son iguales a las de ciencias

sociales. Suponemos que esto se debe a que sus planes de estudio tienen las mismas características señaladas anteriormente: carreras constituidas con gran cantidad de áreas de conocimiento independientes entre sí y con baja necesidad de correlatividades.

En cuanto a autoridad del conocimiento, el grupo de estudiantes de ciencias sociales tendió a considerar al conocimiento como dependiente de la autoridad en mayor medida. Nuevamente postulamos que es el objeto de estudio lo que determina esta diferencia, puesto que, en el caso de las ciencias exactas, se suele acudir más a métodos experimentales (evidencia empírica y razonamiento inductivo) que a modelos estrictamente teóricos como tiende a pasar en las ciencias sociales (evidencia teórica y razonamiento deductivo). Sostenemos que en ciencias sociales el tipo de pensamiento epistemológico tiende a ser confirmacionista en la medida que se va a la realidad a buscar las confirmaciones de las tesis sostenidas. Esto se retroalimenta en la medida que, al convivir distintos paradigmas, tienden a disputarse más el poder del campo, lo que genera necesariamente sociedades cerradas en las cuales no se cuestionan ni ponen a prueba los enunciados (Popper, 1984) o núcleos duros de las teorías (Lakatos, 2010) de las teorías.

En cuanto a la Velocidad de adquisición del conocimiento, el grupo de ciencias sociales tendió a considerar al conocimiento como algo que se aprende de manera veloz y en un momento concreto, o si no será difícil llegar a adquirirlo. Nuevamente sostenemos la hipótesis de que esto se relaciona en gran medida con el objeto de estudio, e incluso es una tendencia que se relaciona con lo explicado en las otras dos dimensiones.

Resulta muy llamativo y es imperioso señalar que las dos dimensiones con p. valores más significativos son las mismas dos dimensiones que presentaban en la Tabla 1 valores más extremos. Es decir, Autoridad y Velocidad parecen ser las dos dimensiones que tienden a adquirir valores más extremos en la muestra, y esto se condice también con el estudio de Vidal *et al.* (2009), indicando una tendencia ya sostenida tanto a creer que el conocimiento se relaciona directamente con quién lo dice y lo valida, así como la idea de que la adquisición de este es más bien progresiva.

4. Conclusiones

A partir de lo analizado en este artículo, lo primero que se puede destacar es que parece haber una incidencia de la orientación elegida por



los estudiantes y algunas dimensiones de las creencias epistemológicas. Es decir, personas con determinados tipos de creencias se inclinan por el estudio de determinadas disciplinas. Dado que ya se han realizado estudios de comparación similar en estudiantes de escuelas secundarias, y ahora se ha realizado uno en ingresantes, en futuros estudios se ampliará la muestra y se buscarán estudios que indaguen en cambios de creencias, comparando también por orientación, pero en momentos marcadamente distintos de las trayectorias académicas.

Ahora bien, si bien las orientaciones son indicadores que se han mostrado relevantes, también es necesario considerar que lo que parece explicar las diferencias es el objeto de estudio, que es un aspecto muy distinto a la orientación en sí, si bien están relacionadas. Para poder indagar en esta hipótesis, en próximos estudios se deberán cambiar las variables de interés y buscar la forma de obtener indicios para conformar el constructo de objeto de estudio.

Referencias

- Alabau-Gonzalvo, J., Solaz-Portoles, J. J. y Sanjosé-López, V. (2020). Relación entre creencias sobre resolución de problemas, creencias epistemológicas, nivel académico, sexo y desempeño en resolución de problemas: un estudio en educación secundaria. *Eureka*, 17(1), 1-17. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_en-sen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1102
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Bravo-Cedeño, G., Looz-Rivadeneira, M. R. y Saldarriaga-Zambrano, P. J. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 32-45. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v3i1.368>
- Cabrales, O. y Díaz, V. (2017). El aprendizaje autónomo en los nativos digitales. *Conhecimento & Diversidade*, 9(17), 12-32. <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v9i17.3473>
- Cortés-Cortés, M. e Iglesias-León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Ciudad México: Editorial Universidad Autónoma del Carmen.

- De Juanas, A. y Beltrán, J. A. (2012). Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 179-198.
- Gómez-García, S. y Carrillo-Vera, J. A. (2020). El discurso de los news-games frente a las noticias falsas y la desinformación: cultura mediática y alfabetización digital. *Revista Prisma Social*, 30, 22-46. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3751/4349>
- Herrón, M. (2010). Epistemology and epistemic cognition: The problematic virtue of relativism and its implications for science education. *Zona Próxima*, 12(1), 96-107. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85316155006.pdf>
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1987). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 60(1), 88-141. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Lakatos, I. (2010). *For and against method*. Chicago: University of Chicago Press.
- León, R. y González, S. (2012). *El proceso de la investigación científica*. Nueva Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación de la Argentina. (2021). *Leyes y Normativa general*. Editorial MEA
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(1), 115-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33701007>
- Petrucci, D. y Ure, M. (2001). Imagen de la ciencia en alumnos universitarios: una revisión y resultados. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias didácticas*, 19(2), 217-229. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21733/21567>
- Popper, K. R. (1984). *Sociedad abierta, universo abierto: Conversación con Franz Kreuzer*. Tecnos.
- Pozo, J. I. (2009). *Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje*. Ediciones Morata
- Quereilhac, S. (2019). *Cuando la ciencia despertaba fantasías: Prensa, literatura y ocultismo en la Argentina de entresiglos*. Siglo XXI Editores.



- Ramírez, S. M. y Mancini, V. A. (2017). Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas en ciencias exactas y naturales en el nivel universitario. *Trayectorias Universitarias*, 3(5), 11-20. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64433>
- Renken, M. D., McMahan, E. A. y Nitkova, M. (2015). Initial validation of an instrument measuring psychology-specific epistemological beliefs. *Teaching of psychology*, 42(2), 126-136. <https://doi.org/10.1177/0098628315569927>
- Rodríguez, L. R., Vior, S. E. y Más Rocha, S. M. (2018). Las Políticas de Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina (2016-2018). *Educação & Realidade*, 43(4), 1405-1428. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84907>
- Rosman, T., Seifried, E. y Merk, S. (2020). Combining Intra-and Inter-individual Approaches in Epistemic Beliefs Research. *Frontiers in Psychology*, 11(570), 12-20.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Making sense of “out loud” problem-solving protocols. *The Journal of Mathematical Behavior*, 4(2), 171-191. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32373003/>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer, M. y Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of educational psychology*, 87(3), 424. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.424>
- Schraw, G., Bendixen, L. y Dunkle, M. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Solórzano-Mendoza, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v3i1.390>
- Spires, H. A. y Estes, T. H. (2002). Reading in web-based learning environments. En C. Collins y M. Presley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp.115-125). Guilford Press.

- Stahl, E., Pieschl, S. y Bromme, R. (2006). Task complexity, epistemological beliefs and metacognitive calibration: An exploratory study. *Journal of Educational Computing Research*, 35(4), 319-338. <https://doi.org/10.2190/1266-0413-387K-7J51>
- Vidal, R. D. M., Mauro, Y. H. M. y Borrini, M. E. P. (2009). Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores ya su valoración de internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 2-15
- Zambrano, J. (2017). Aprendizaje complejo en la educación superior ecuatoriana. *Ciencia Unemi*, 9(21), 158-167. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol9iss21.2016pp158-167p>
- Zamora, P. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula* [Disertación doctoral no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zanotto, M. y Gaeta, M. L. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, 40(162), 160-176. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-160.pdf>
- Zapico, M. (2021). Identidades del tipo A=A como elemento fundamental para una teoría minimalista de la identidad personal. *Revista Ensayos de Filosofía*, 11(1), 1-8. <https://www.ensayos-filosofia.es/archivos/articulo/identidades-del-tipo-aa-como-elemento-fundamental-para-una-teoria-minimalista-de-la-identidad-personal>
- Zapico, M. (2020). Repensando el utilitarismo. 5. ¿Cuál es el significado y utilidad de la palabra coherencia en los debates de opinión pública actual? *Revista Ensayos de Filosofía*, 10(1), 12-19. <https://www.ensayos-filosofia.es/archivos/articulo/repensando-el-utilitarismo-5-cual-es-el-significado-y-utilidad-de-la-palabra-coherencia-en-los-debates-de-opinion-publica-actual>
- Zapico, M., Zapico, M., Cigliutti, M., y De Giuseppe, C. (2019). Creencias Epistemológicas en estudiantes de una escuela pública: Un análisis exploratorio. *Revista Tinkuy*, 2(1), 135-151.



Apéndice

Inventario de creencias epistemológicas

Primero te pedimos que completes las siguientes preguntas con datos generales. Posteriormente, deberás decir que percepción tenés de una serie de afirmaciones del 1 al 5. Donde 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo)

Edad	
Género	
¿En qué nivel educativo se encuentra estudiando?	
¿En qué institución cursa actualmente sus estudios?	
¿Qué carrera se encuentra cursando actualmente?	

La mayoría de las cosas que valen la pena conocer son fáciles de entender	1	2	3	4	5
La verdad es una cuestión de opinión	1	2	3	4	5
Los estudiantes que aprenden cosas rápidamente son más exitosos	1	2	3	4	5
Las personas deberían obedecer siempre la autoridad	1	2	3	4	5
El potencial intelectual de la gente está fijado al nacer	1	2	3	4	5
La verdad absoluta no existe	1	2	3	4	5
Los padres deberían enseñar a sus hijos todo lo que hay que saber acerca de la vida	1	2	3	4	5
Los estudiantes realmente inteligentes no tienen que trabajar muy duro para que les vaya bien en lo académico	1	2	3	4	5
Si una persona hace mucho esfuerzo para entender un problema, es probable que termine confundida	1	2	3	4	5
Demasiadas teorías solo complican las cosas	1	2	3	4	5
Las mejores ideas son a veces las más simples	1	2	3	4	5
Los profesores deberían enfocarse en hecho en vez de teorías	1	2	3	4	5
Algunas personas nacen con dones y talentos especiales	1	2	3	4	5
Que tan bien te desempeñas en la escuela depende de que tan inteligente eres	1	2	3	4	5
Si no aprendes algo rápidamente, nunca lo aprenderás	1	2	3	4	5
Algunas personas tienen cierta habilidad para aprender y otras no	1	2	3	4	5

Las cosas son más simples de lo que la mayoría de los profesores te hacen creer	1	2	3	4	5
Si dos personas están discutiendo sobre algo, al menos una de ella debe estar equivocada	1	2	3	4	5
A los niños se les debería permitir cuestionar la autoridad de sus padres	1	2	3	4	5
Si no has entendido un texto a la primera, volver a leerlo no ayudará	1	2	3	4	5
La ciencia es fácil de entender porque contiene muchos hechos	1	2	3	4	5
Cuanto más sabes sobre un tema, más te das cuenta de que hay mucho por saber	1	2	3	4	5
Lo que es cierto hoy, será cierto mañana	1	2	3	4	5
Las personas inteligentes nacen de esa manera	1	2	3	4	5
Cuando alguien con autoridad te dice que hacer, usualmente lo haces	1	2	3	4	5
La gente no debería cuestionar la autoridad	1	2	3	4	5
Trabajar en un problema sin solución rápida es una pérdida de tiempo	1	2	3	4	5
A veces no hay respuestas correctas a los grandes problemas de la vida	1	2	3	4	5



Habilidades socioemocionales en directores de educación básica. Revisión sistemática de literatura

*Sergio Nava-Lara*¹
Tecnológico de Monterrey
México
navalarasergio@gmail.com

*Leonardo David Glasserman Morales*²
Tecnológico de Monterrey
México
glasserman@tec.mx

*Carmen Celina Torres Arcadia*³
Tecnológico de Monterrey
México
ctorres@tec.mx

Resumen

Las habilidades socioemocionales son distintivos inseparables del rol de líder que desempeñan los directores escolares en educación básica, por lo que se torna necesario conocer cuáles de ellas se destacan en la literatura. El presente artículo explora sistemáticamente la literatura existente acerca de directores escolares de educación básica, con énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la



Recibido: 10 de diciembre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.11>

- 1 Candidato a doctor en Innovación Educativa por el Tecnológico de Monterrey.
- 2 Profesor investigador en la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey donde dirige el programa Maestría en Emprendimiento Educativo (MTO).
- 3 Profesora en el Departamento de Gestión y Liderazgo del Tecnológico de Monterrey. Es coordinadora de la Red de Investigación en Gestión Educativa (RIGE).

comunidad escolar. La exploración se basa en una revisión sistemática de literatura, la cual permite conocer a profundidad un tema específico. Los resultados demuestran que todos los artículos identificados hacen referencia a alguna habilidad socioemocional específica; la mayoría de las investigaciones son basadas en métodos cualitativos; los estudios cuantitativos declaran limitaciones en la representatividad de los resultados; además de que existe la tendencia de recomendar el uso de métodos mixtos en futuras investigaciones.

Palabras clave: Directores escolares, educación básica, desarrollo afectivo, liderazgo, relaciones interpersonales.

Abstract

Socio-emotional skills are inseparable from the leadership role played by school principals in elementary education, so it becomes necessary to know which of them are highlighted in the recent literature. This article explores the existing literature about elementary school principals, with an emphasis on the socio-emotional skills that stand out in the performance of their role as leaders of the school community. The exploration is based on a systematic review of the literature, which is a method that allows to know a topic in depth. The results show that all the articles refer to some specific socio-emotional ability; most research is based on qualitative methods; the quantitative studies declare limitations in the representativeness of the results. In addition, there is a tendency to recommend the use of mixed methods for further research.

Keywords: principals, elementary education, emotional development, leadership, interpersonal relations

Introducción

El éxito de una escuela suele ser atribuido a diversos factores, al ser uno de los más sobresalientes el que refiere a las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar y sus canales de comunicación (Valverde, 2015). Esos canales de comunicación y dinámica interna están claramente influidos por el liderazgo que ejercen los directores de las escuelas (Rajbhandari, 2016), el cual, de acuerdo con Quraishi y Aziz (2018), es un requisito indispensable



para toda mejora escolar. Pese a la relevancia que tiene el papel del director en una escuela, aún son prácticamente nulas las opciones de capacitación formal para ejercer las funciones del cargo ([Lenskaya y Brun, 2016](#)); por tanto, el desempeño de los directores escolares depende de sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales, ya que estas son determinantes para la comprensión de información, toma de decisiones, resolución de problemas y establecimiento de relaciones positivas ([OECD, 2015](#)).

En el caso de los directores de educación básica, de acuerdo con [Zembylas \(2009\)](#), el aspecto emocional está directamente asociado con el ejercicio del liderazgo escolar, especialmente porque el director escolar es quien media entre el mundo interno y externo de la escuela. Por su parte, [Kelchtermans et al. \(2011\)](#) lo refieren como el límite en el cual se hacen presente interacciones significativas que se caracterizan por un aspecto emocional; esto significa que el rol de líder escolar no sólo es influido, sino que es inseparable de las emociones ([Crawford, 2009](#)). En el caso educativo mexicano, la Secretaría de Educación Pública (SEP) refiere a las habilidades socioemocionales como “herramientas a través de las cuales las personas pueden: entender y regular las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsablemente” ([2017, p. 879](#)). Se considera que las habilidades sociales y emocionales son de tres tipos: intrapersonal, interpersonal y cognitivo, cada una de ellas con habilidades generales, mismas que se expresan en habilidades específicas, tal como se puntualiza en la Tabla 1. La caracterización de las habilidades socioemocionales señaladas son producto de una armonización de diferentes modelaciones, centradas en rasgos de personalidad y competencias, tal como refieren [Sánchez-Teruel y Robles-Bello \(2018\)](#).

Tabla 1
Habilidades socioemocionales generales y específicas según campo

Tipo	Habilidades Generales	Habilidades Específicas
Intrapersonal	Autoconciencia	Autopercepción
		Autoeficacia
		Reconocimiento de emociones
	Autorregulación	Manejo de emociones
		Postergación de la gratificación
		Tolerancia a la frustración
	Determinación	Motivación de logro
		Perseverancia
		Manejo de estrés
Interpersonal	Conciencia social	Empatía
		Escucha activa
		Toma de perspectiva
	Relación con los demás	Asertividad
		Manejo de conflictos interpersonales
		Comportamiento prosocial
Cognitivo	Toma responsable de decisiones	Generación de opciones y consideraciones de consecuencias
		Pensamiento crítico
		Análisis de consecuencias

Nota: Elaboración propia

Este estudio pretende aportar a la recomendación de generar conocimiento sobre los temas de liderazgo y gestión educativa desde diversos contextos (Glasserman *et al.*, 2019; Rodríguez-Uribe *et al.*, 2020). Lo anterior por medio de la realización de una revisión sistemática de la literatura (RSL) académica acerca de directores de educación básica, con especial énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar.

Método

La RSL es un proceso que permite conocer a profundidad un tema específico. Implica identificar documentos publicados y ubicados en fuentes secundarias que versen sobre un tema en particular para así posteriormente analizarlos y relacionarlos directamente con algún problema de investigación, es decir, “se usa para identificar, evaluar e interpretar los datos disponibles dentro de un período de un



campo específico de investigación” (Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2018, p. 11). Para asegurar la calidad de sus resultados, el proceso debe abordarse con total meticulosidad (Medina-López *et al.*, 2010). Una de las ventajas más claras de la RSL es que explícitamente busca reducir errores sistemáticos o sesgos ya que intenta identificar, valorar y sintetizar estudios relevantes para responder preguntas específicas (Lee *et al.* 2019; Petticrew y Roberts, 2006). Una RSL, por su minuciosidad, asegura resultados válidos y confiables, ya sea para desarrollar un marco teórico o establecer hipótesis adecuadas sobre las que centrar una investigación (Castillo y Hallinger, 2018; O'Brien y McGuckin, 2016; Sun *et al.*, 2012). El producto emanado de una RSL se considera particularmente valioso, pues representa evidencia sólida sobre el tema particular en que se realice, lo cual permite dar sentido a un gran volumen de información y facilitar la toma de decisiones (Bettany-Saltikov, 2012; Parsons *et al.*, 2009).

Procedimiento

El procedimiento de las RSL no es único ni está estandarizado, pero se distingue por tener una lógica deductiva. En la Figura 1, se presenta una adaptación al procedimiento propuesto por Kitchenham y Charters (2007) y Okoli y Schabram (2010).

Figura 1

Etapas y pasos de la revisión sistemática de literatura



Nota: Elaboración propia

Las siguientes preguntas fueron las que guiaron el proceso de indagación:

- ¿Cuáles habilidades socioemocionales son atribuidas a los directores de educación básica?
- ¿Cuáles son las perspectivas teóricas que se utilizan para investigar acerca de directores escolares de educación básica?
- ¿Qué métodos y técnicas de investigación se utilizan para investigar acerca de directores escolares de educación básica?
- ¿Cuáles son los retos que enfrenta la investigación acerca de directores escolares de educación básica?
- ¿Cuáles son los estudios futuros que se recomiendan en la investigación de directores escolares de educación básica?

Bases de datos y criterios de búsqueda

Una vez establecidas las preguntas, se procedió a efectuar la RSL al realizar la búsqueda de información en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*. Estas se eligieron ya que cuentan, en conjunto, con una colección de más de 50 mil revistas académicas de alto impacto. En ambas bases de datos, se estableció como cadena de búsqueda automática los términos *elementary school principal* (Director de educación básica) en los campos de título, resumen y palabras claves (*TITLE-ABS-KEY*).

Resultados de búsqueda

La búsqueda automática resultó en 332 registros, 76 correspondientes a *Scopus* y 256 a *Web of Science*. Una vez concentrados todos estos registros en una sola hoja de cálculo, se procedió a realizar una búsqueda manual, tras la cual, se eliminaron 19 registros que se identificaron como duplicados, 72 registros que estaban fuera del rango temporal establecido y 90 registros que estaban fuera de tema, ya que no cumplían con el criterio de abordar alguna temática relacionada con los directores de educación básica. Quedaron hasta ese momento un total de 151 registros.

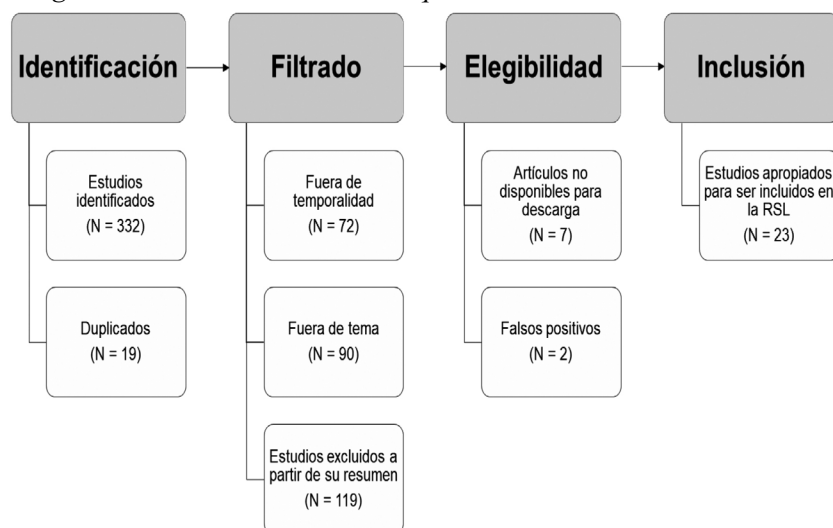
Con la intención de tener una especificidad analítica, se establecieron los conceptos de *leader* (líder) y *role* (rol) como filtros en la base de datos unificada. Por lo que sólo aquellos registros que contaran con dichos conceptos, ya sea en su título o en su resumen, serían sujetos de análisis, tras lo cual quedaron 32 registros. Se procedió a descargar la versión



en extenso de cada uno de los artículos y resultó que siete de ellos no se encontraban disponibles para descarga. De los 25 artículos completos descargados, se detectaron dos falsos positivos adicionales, uno publicado en idioma japonés (Kawasaki e Iida, 2018) y otro cuyo tema correspondía a un nivel educativo diferente al aquí analizado (Banjarnahor *et al.*, 2018). En la Figura 2, puede observarse este proceso de filtrado de resultados.

Figura 2

Diagrama de los resultados de búsqueda en la RSL



Nota: Elaboración propia.

Resultados

Al tener un total de 23 artículos completos, se procedió a realizar el análisis al responder las preguntas de investigación consideradas apropiadas para el desarrollo de esta RSL acerca de directores de educación básica, con énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar.

Habilidades socioemocionales atribuidas a directores de educación básica

Las habilidades socioemocionales se pueden clasificar en tres tipos: las intrapersonales, las interpersonales y las cognitivas. Cada tipo se compone de habilidades generales, las cuales se integran de

habilidades particulares. A partir de esta diferenciación, se analizaron los artículos seleccionados para conocer cuáles son las referencias a las habilidades socioemocionales en directores de educación básica en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar.

En términos de la tipología, las habilidades de tipo interpersonal se posicionaron con un 46.21 % de las menciones, las de tipo intrapersonal con un 32.41 % y las de tipo cognitivo con un 21.38 %. A nivel de habilidades generales, *conciencia social* fue la que mayor presencia tuvo con un 24.14 % y *determinación* con la menor presencia, 8.28 %. En cuanto a la frecuencia de mención de cada habilidad socioemocional específica en el total de artículos revisados, es *generación de opciones y consideraciones de consecuencias* la que se refiere en la mayoría de los artículos, la cual aparece en el 73.91 % de ellos, *manejo de estrés* solo se menciona en el 4.35 % de las publicaciones. La Tabla 2 muestra a detalle la frecuencia de mención de cada una de las habilidades particulares. Se contabiliza si se detectó o no referencia a la habilidad específica señalada y no cuántas veces se habla de ella en cada artículo.

Tabla 2

Porcentaje de artículos en los que es referida cada habilidad socioemocional específica

Tipo	Habilidad general	Habilidad específica	Frecuencia
Intrapersonal	Autoconciencia	Autopercepción	17.39
		Autoeficacia	39.13
		Reconocimiento de emociones	26.09
	Autorregulación	Manejo de emociones	30.43
		Postergación de la gratificación	26.09
		Tolerancia a la frustración	13.04
	Determinación	Motivación de logro	34.78
		Perseverancia	13.04
		Manejo de estrés	4.35
Interpersonal	Conciencia social	Empatía	52.17
		Escucha activa	43.48
		Toma de perspectiva	56.52
	Relación con los demás	Asertividad	56.52
		Manejo de conflictos interpersonales	17.39
		Comportamiento prosocial	65.22



Tipo	Habilidad general	Habilidad específica	Frecuencia
Cognitivo	Toma responsable de decisiones	Generación de opciones y consideraciones de consecuencias	73.91
		Pensamiento crítico	21.74
		Análisis de consecuencias	39.13

Nota: Elaboración propia

Respecto a la *generación de opciones y consideraciones de consecuencias*, al ser los directores quienes deben de tomar decisiones sobre recursos y prioridades escolares, estos deben fomentar el desarrollo profesional localmente efectivo a partir del uso productivo de la información de las medidas de evaluación (Wieczorek, 2017). Esto al tiempo que buscan equilibrar las expectativas de los administradores del sistema con las necesidades de los maestros en un entorno laboral profesional satisfactorio (Li *et al.*, 2016). En cuanto al *comportamiento prosocial*, destaca la importancia del uso de la habilidad política de los directores para crear relaciones positivas entre la escuela, la comunidad y los padres, para así promover la cooperación con otras organizaciones y empresas (Taliadorou y Pashiardis, 2015), al reconocer que cuando las escuelas enfrentan incertidumbre y presiones que afectan negativamente su funcionamiento, los directores pueden actuar como amortiguadores (Hameiri y Nir, 2016).

La *toma de perspectiva* es referida cuando se apunta que es responsabilidad de los directores unir a los maestros y hacerlos responsables de sus contribuciones al resultado colectivo, como parte de una misión nacional de renovación del sistema educativo (Schechter *et al.*, 2018; Vanblaere y Devos, 2016). La *asertividad* se identifica en situaciones en las que los directores escolares fomentan la eficacia colectiva del profesorado a partir de ayudarlo en el establecimiento de metas alcanzables (Mitchell *et al.*, 2016), por lo que los directores pueden mantener la moral alta y transmitir confianza en su personal (Pautz y Sadara, 2017).

Al referir la *empatía*, el apoyo del director es vital para el desarrollo profesional del cuerpo docente (Cravens y Drake, 2017), especialmente por su capacidad para construir relaciones miembros de la comunidad escolar (Cobb, 2015). La confianza promovida por el director es un recurso social fundamental y elemento básico de la *escucha activa*, siendo que los directores exitosos utilizan la comunicación

bidireccional al incorporar las ideas de los padres y el personal para ayudarlos a sentirse incluidos (Hanselman *et al.*, 2016; Povey *et al.*, 2016). Al respecto, Dös y Savaş (2015) recalcan que los directores escolares deben contar con diversas características, pero es esencial estar dispuesto a escuchar a los miembros de su comunidad escolar y ayudarlos a resolver sus problemas, con lo cual podrán granarse su confianza.

Un rasgo claro de la *autoeficacia* es notar cómo los directores comparten sus experiencias con sus subdirectores, ya que, al asumirse como mentores, promueven la participación de los subdirectores en las actividades escolares a través de diversas estrategias (Barnett *et al.*, 2017). La disciplina y exigencia de los directores queda de manifiesto, en cuanto al *análisis de consecuencias*, cuando está consciente del riesgo de perder el apoyo de su cuerpo docente al informarles resultados desfavorables en su evaluación de desempeño (Woulfin *et al.*, 2016). Esto significa que los directores tienden a ceder en algunos aspectos a manera de apoyo ya que cuando los líderes no brindan el apoyo adecuado la participación disminuye (Wieczorek, 2017).

El desarrollo de la *motivación de logro* es notable cuando se detectan los nuevos desafíos a los que se enfrenta la escuela, los cuales implican que el director fomente la motivación entre los docentes, apoyo el desarrollo profesional de la plantilla laboral, al tiempo que alienta mayores competencias emocionales para ejercer sus funciones (Young *et al.*, 2017). Por tanto, implementar y usar habilidades políticas y emocionales se considera como rasgo de efectividad en el ejercicio de una dirección escolar (Taliadorou y Pashiardis, 2015).

El *manejo de emociones* es observable en la investigación de Korumaz (2016) en Turquía, donde particularmente se refiere la soledad socioemocional que pueden llegar a experimentar los directores escolares en el desempeño de sus funciones, especialmente ante la presión de deber proporcionar un ambiente escolar feliz, saludable y ordenado para su equipo (Dös y Savaş, 2015). Esto está ligado al *reconocimiento de emociones*, siendo que el desempeño del papel de director tiene una alta carga emocional (Korumaz, 2016; Young *et al.*, 2017) que, inclusive, puede conducirse de manera lúdica y divertida (Cherkowski y Walker, 2016).

La importancia de la *postergación de la gratificación* es notable cuando se refiere que los directores se motivan por las expectativas de éxito de sus estudiantes, por la capacidad de su personal, y por la colaboración entre los miembros de su comunidad escolar (Cobb, 2015). Esta idea es



reforzada al reconocer que el liderazgo educativo efectivo del director fortalece el aprendizaje profesional de los docentes, quienes son directamente responsables del aprendizaje de los alumnos (Li *et al.* 2017).

El *pensamiento crítico* en los directores escolares coadyuva en el empoderamiento de su proceso de toma de decisiones (Barnett *et al.*, 2017; Wieczorek, 2017). En los países que se han implementado reformas educativas, la experiencia demuestra cómo los directivos son quienes materializan estas en las escuelas (Buttram y Farley-Ripple, 2016). La *autopercepción* determina las acciones del director, al concebir su liderazgo como de carácter multidimensional, mismo que se atribuye al hecho de que el director escolar debe regirse a partir de políticas de inclusión en donde cada acción sea en beneficio de docentes, alumnos y padres de familia (Pautz y Sadera, 2017; Schechter *et al.*, 2018; Shani y Koss, 2015).

La relación con los padres de familia y sus asociaciones es uno de los referentes del *manejo de conflictos interpersonales* entre los directores escolares, al igual que cuando hay cambio de personal en la dirección escolar (Hanselman *et al.*, 2016). El director escolar requiere de la *tolerancia a la frustración* siendo que suele plantearse logros específicos pero cuya consecución está en dependencia del desempeño de otros actores escolares (Rocque *et al.*, 2016). La *perseverancia* permite realizar los ajustes necesarios a la práctica profesional para conseguir tales logros (Li *et al.*, 2017). Esto sin dejar de desarrollar el *manejo de estrés*, el cual es rasgo de fortaleza y efectividad en el liderazgo, especialmente en situaciones difíciles y desafiantes (Fletcher y Nicholas, 2016).

Perspectivas teóricas que se utilizan para investigar acerca de directores escolares de educación básica

La perspectiva teórica general más recurrente refiere al liderazgo en sus distintas vertientes. El liderazgo instruccional sirve para caracterizar liderazgo para el aprendizaje (Wieczorek, 2017). También se entiende liderazgo como un proceso indirecto o mediado por el contexto (Li *et al.*, 2017) que tiene efectos sobre cada uno de los aspectos de la escuela (Young *et al.*, 2017) y que sostiene una relación particular con la comunidad escolar a partir de un eje moral que considere los valores y las metas de los involucrados (Fletcher y Nicholas, 2016). El liderazgo se relaciona con los conceptos de confianza del profesorado y aprendizaje profesional docente (Li *et al.*, 2016), lo cual impacta directamente en el aprendizaje del estudiante (Rocque *et al.*, 2016).

El liderazgo escolar también es abordado en sus vertientes específicas transformacionales (Vanblaere y Devos, 2016), ya que en las escuelas está en función de su capacidad de interpretar e implementar políticas públicas (Cobb, 2015) y en función de las prácticas inclusivas que pudiera implementar para el desarrollo de todos los niños (Shani y Koss, 2015). También se ha hecho uso de las metáforas para conocer cómo los directores de educación básica dan sentido a su rol como líderes en el marco de una reforma educativa nacional (Schechter *et al.*, 2018). Al igual que se ha relacionado con los conceptos de desarrollo profesional y tutoría para explicar las percepciones acerca de la tutoría significativa y las oportunidades de desarrollo profesional entre los sub-directores de educación básica (Barnett *et al.*, 2017; Cravens y Drake, 2017). Por otra parte, Pautz y Sadera (2017) hacen uso del concepto de estratósfera y responsabilidades para cambios de segundo en relación con la práctica del liderazgo en experiencias de iniciativas tecnológicas.

En lo que refiere a componentes socioemocionales Korumaz (2016) señala a la soledad como ese sentimiento subjetivo que opera a manera de barrera invisible en el desarrollo de los centros educativos. La continuidad de una vida organizacional basada en la calidad de su ambiente particular y la influencia de los directores escolares como líderes es referida como salud organizacional (Hameiri y Nir, 2016). Mientras que Taliadorou y Pashiardis (2015) refieren a la importancia de la inteligencia emocional como habilidad de percibir, apreciar y expresar adecuadamente cualquier emoción o sentimiento.

Métodos y técnicas de investigación se utilizan para investigar acerca de directores escolares de educación básica

Respecto a la metodología y sus instrumentos, 11 de los artículos revisados refieren una perspectiva cualitativa, 9 una metodología cuantitativa y 3 declaran el uso de métodos mixtos. La mayoría de los estudios conducidos bajo el paradigma cualitativo se basaron en entrevistas individuales en profundidad semiestructuradas. Dentro de los referentes interpretativos, estaca el fenomenológico, el cual se utilizó para entender la experiencia de los directores ante la implementación de iniciativas escolares (Pautz y Sadera, 2017); para describir las percepciones de los directores en relación con la soledad en las escuelas (Korumaz, 2016); para conocer los roles de los administradores educativos en el contexto de las escuelas efectivas (Döş y Savaş, 2015),



y para dilucidar los procesos de inclusión de niños con discapacidad (Shani y Koss, 2015).

En cuanto a los métodos cuantitativos, se pueden distinguir diferentes herramientas de análisis acorde a los temas abordados. Para medir las percepciones de los directores de escuelas públicas acerca del desarrollo profesional, Wiecezorek (2017) usó el modelado jerárquico de probabilidades proporcionales lineales generalizadas (HGLM-PO), mientras que Li *et al.* (2017) adoptan el diseño de una encuesta cuantitativa transversal para examinar los efectos mediados por el liderazgo del director escolar en el aprendizaje profesional de los maestros. La salud organizacional de la escuela fue medida por Hameiri y Nir (2016) por medio del Inventario Escolar de Salud Organizacional (OHI-E), mismo que se realizó a través de análisis factorial. La estimación de máxima verosimilitud fue la que permitió la validación de la escala de liderazgo entre directores escolares en el estudio desarrollado por Li *et al.* (2016). En el análisis de la importancia del contexto y estructura en el éxito de una escuela, Mitchell *et al.* (2016) hicieron uso del modelado de ecuaciones estructurales para probar los efectos de tres variables predictoras exógenas. Las pruebas de Chi cuadrada y *t* fueron las que permitieron el análisis de datos en el estudio de Povey *et al.* (2016) en el comparativo entre las características de una población participante en un proyecto y una no participante.

En relación con los métodos mixtos, se especifica que estos se utilizaron dada la necesidad de recolectar datos de distintas maneras, dentro de las que destacan la visita a centros educativos, observaciones de clase, entrevistas, grupos focales, revisión de planeaciones y encuestas. Estos estudios realizaron comparaciones entre descripciones analíticas para así tratar los datos de manera ordinal y nominal, con lo cual se hizo uso de la prueba de Chi cuadrada para establecer su significancia estadística, mientras que los datos presentados en escala analizados a través de pruebas *t* y ANOVAs (Buttram y Farley-Ripple, 2016; Rocque *et al.*, 2016).

Retos que enfrenta la investigación acerca de directores escolares de educación básica

Investigar acerca de directores escolares de educación básica enfrenta diversos retos por resolver según la literatura revisada. Dentro de dichos retos podemos encontrar que a nivel cualitativo las variables de

estudio suelen ser dependientes del contexto cultural con lo cual sus resultados son difíciles de generalizar; además de que el uso del muestreo por conveniencia no aleatoria implica dudas en la representatividad de sus resultados (Barnett *et al.*, 2017; Fletcher y Nicholas, 2016; Woulfin *et al.*, 2016).

En el nivel cuantitativo, también se presentan retos particulares en el sentido de que la información que se genera sólo es ilustrativa de una población determinada o de una población de submuestra, pero no puede determinar niveles individuales de cambio o correlación. Además de que las pruebas cuantitativas suelen tener un alto umbral matemático para producir resultados estadísticamente significativos (Vanblaere y Devos, 2016; Wieczorek, 2017).

La investigación educativa en general enfrenta retos específicos. El primero es que por su temporalidad deje de capturar las motivaciones particulares de los fenómenos que estudia. Otro reto es que al concentrarse en su propio sistema y sus instituciones pierda la perspectiva de los actores de los procesos, o viceversa. La inclusión de voces diversas y grupos en rezago, como el de las mujeres en puestos directivos también supone un reto que la investigación educativa debe superar. La teorización, particularmente en cuanto a situaciones emergentes como el liderazgo en escuelas efectivas y su componente emocional (Taliadorou y Pashiardis, 2015), es otro reto identificado.

Estudios futuros que se recomiendan en la investigación de directores escolares de educación básica

Las recomendaciones para estudios futuros acerca de directores escolares de educación básica son diversas. Dentro de las más representativas, se encuentran replicar estudios en diversos contextos socioculturales con la finalidad de que los resultados puedan ser generalizables. involucrar a la mayor cantidad de actores del sistema educativo o sus representantes supondría estudios con una mayor validez. En caso de que las investigaciones incluyan entrevistas, estas se deben complementar con observaciones directas del contexto en el que sucede el fenómeno investigado a manera de triangular la información para identificar factores adicionales que puedan existir en los datos (Povey *et al.*, 2016).

Se recomiendan estudios de carácter longitudinal para así dar cuenta de los posibles cambios que pudiera presentar a través del



tiempo, o de una situación a otra, el fenómeno analizado (Fletcher y Nicholas, 2016; Korumaz, 2016; Schechter *et al.*, 2018). A nivel de estudios que buscan conocer las percepciones se recomienda complementar lo expresado verbalmente con instrumentos que supongan una medición objetiva de la unidad de análisis (Barnett *et al.*, 2017).

A nivel de instrumentos de investigación se recomienda adecuar las herramientas propias del proceso investigativo, para así dotar de flexibilidad los protocolos de estudio y, por tanto, generar mayores explicaciones contextuales del fenómeno analizado. También se recomienda incluir más variables de interés a nivel escolar y respaldarlas con análisis confirmatorio para así identificar factores latentes que pudiesen existir en los datos (Wieczorek, 2017).

Discusión y conclusiones

Si bien una RSL tiene como ventaja la posibilidad de reducción de sesgos, esto no implica la eliminación definitiva de estos. Adicionalmente, es necesario especificar que la derivación y el análisis están sujetos a las categorizaciones implícitas en las preguntas de investigación por lo que todo lector debe estar inicialmente de acuerdo con la codificación referida (Lee *et al.*, 2008; Medina-López *et al.*, 2010; Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2018).

Se considera que la presente RSL cumple con el objetivo inicialmente planteado siendo que da cuenta del estado actual de la investigación acerca de directores de educación básica, con especial énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar. La RSL implica la identificación de las habilidades socioemocionales específicas en cada uno de los artículos revisados. Esta identificación puede servir para establecer brechas de investigación, ya que hay habilidades presentes en más de tres cuartas partes de los artículos, mientras que otras no aparecen ni en la quinta parte de los artículos revisados. En cuanto a perspectivas teóricas, es innegable la influencia del concepto de liderazgo, en especial porque su flexibilidad permite que este sea referencia en diferentes tipos de investigación y análisis.

Respecto a los métodos a ser utilizados en las investigaciones, se puede dilucidar una convergencia: los estudios basados en metodologías cualitativas recomiendan incorporar instrumentos de carácter objetivo, mientras que los de carácter cuantitativo recomiendan añadir referentes

cualitativos que faciliten la interpretación de resultados. Esto supone que los métodos mixtos son idóneos para un abordaje investigativo más consolidado. Un elemento común al hablar de los retos que enfrenta la investigación de las habilidades socioemocionales de directores escolares es la preocupación acerca de lo significativo que pudieran ser los resultados de cada estudio, por lo que establecer muestras más grandes y hacer estudios longitudinales se perfila como la mejor manera de subsanar dicha limitación.

A partir de los resultados aquí presentados, se puede considerar que se cumple con el objetivo previamente planteado de realizar una revisión sistemática de la literatura (RSL) académica acerca de directores de educación básica, con especial énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar, con lo cual se aporta en la generación de conocimiento sobre liderazgo y gestión educativa desde diversos contextos. Si bien la investigación acerca de directores de educación básica y las habilidades socioemocionales implícitas en su rol de líder de la comunidad escolar, aún tiene áreas de oportunidad que deben ser aprovechadas con un diseño metodológico que atienda las brechas ya enumeradas, los estudios aquí revisados presentan fortalezas a ser recuperadas en futuros estudios.

Referencias

- Banjarnahor, H., Hutabarat, W., Sibuea, A. M. y Situmorang, M. (2018). Job Satisfaction as a Mediator between Directive and Participatory Leadership Styles toward Organizational Commitment. *International Journal of Instruction*, 11(4), 869-888. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11455a>
- Barnett, B. G., Shoho, A. R. y Okilwa, N. S. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(4), 285-301. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0013>
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a systematic literature review in nursing: A step-by-step guide*. Open University Press.
- Buttram, J. L. y Farley-Ripple, E. N. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in*



- Schools*, 15(2), 192-220. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1039136>
- Castillo, F. A. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration y Leadership*, 46(2), 207-225. <https://doi.org/10.1177/1741143217745882>
- Cherkowski, S. y Walker, K. (2016). Purpose, passion and play: Exploring the construct of flourishing from the perspective of school principals. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 378-392. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2014-0124>
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.916354>
- Cravens, X. y Drake, T. (2017). From Shanghai to Tennessee: Developing instructional leadership through teacher peer excellence groups. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), 348-364. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2016-0062>
- Crawford, M. (2009). *Getting to the heart of leadership: Emotion and Educational Leadership*. SAGE Publications Ltd.
- Dös, I. y Savaş, A. C. (2015). Elementary School Administrators and Their Roles in the Context of Effective Schools. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244014567400>
- Fletcher, J. y Nicholas, K. (2016). What can school principals do to support students and their learning during and after natural disasters? *Educational Review*, 68(3), 358-374. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1114467>
- Glasserman, L. D., Torres-Arcadia, C. y Nava-Lara, S. (2019). Innovación educativa en estudios sobre gestión educativa: una revisión sistemática de literatura. En M. S. Ramírez-Montoya y J. R. Valenzuela (Eds.), *Innovación educativa: tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas* (pp. 265-284). Octaedro.
- Hameiri, L. y Nir, A. (2016). Perceived uncertainty and organizational health in public schools: The mediating effect of school principals' transformational leadership style. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 771-790. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2014-0060>

- Hanselman, P., Grigg, J., K. Bruch, S. y Gamoran, A. (2016). The consequences of principal and teacher turnover for school social resources. En G. Kao y H. Park (Eds.), *Family environments, school resources, and educational outcomes* (pp. 49-89). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-353920150000019004>
- Kawasaki, T. e Iida, J., (2018). Factors affecting the aspirations of teachers to become school administrators: presence of a role model and experience in school management, *Japanese Journal of Educational Psychology*, 66, 67-80. <https://doi.org/10.5926/jjep.66.67>
- Kelchtermans, G., Piot, L. y Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: exploring the emotional dimension in principals' work lives, *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.545192>
- Kitchenham, B. y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering Version 2.3* (Report No. EBSE-2007-01). Keele University and University of Durham.
- Korumaz, M. (2016). Invisible barriers: the loneliness of school principals at Turkish elementary schools. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v36n4a1302>
- Lee, D., Watson, S. L. y Watson, W. R. (2019). Systematic literature review on self-regulated learning in massive open online courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 28-41. <https://doi.org/10.14742/ajet.3749>
- Lenskaya, E. y Brun, I. (2016). Are Principals of Russian Schools Ready for Transformational Leadership. *Educational Studies*, 2, 62-99. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-62-99>
- Li, L., Hallinger, P. y Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration y Leadership*, 44(1), 20-42. <https://doi.org/10.1177/1741143214558577>
- Li, L., Hallinger, P., Kennedy, K. J. y Walker, A. (2017). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 697-716. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1139188>

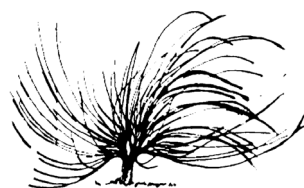


- Medina-López, C., Marín-García, J. A. y Alfalla-Luque, R. (2010). Una propuesta metodológica para la realización de búsquedas sistemáticas de bibliografía. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 1(2), 13-30. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85530/document.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mitchell, R. M., Mendiola, B. J., Schumacker, R. y Lowery, X. (2016). Creating a school context of success: The role of enabling school structure y academic optimism in an urban elementary y middle school setting. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 626-646. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2015-0018>
- O'Brien, A. y McGuckin, C. (2016). *The systematic literature review method: Trials and tribulations of electronic database searching at doctoral level*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/978144627305015595381>
- OECD. (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Okoli, C. y Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-49. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Parsons, S. J., Guldberg, K., MacLeod, A. A. N., Jones, G., Prunty, A. y Balfe, T. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice provision in the education of persons with autistic spectrum disorders*. National Council for Special Education. http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/2_NCSE_Autism1.pdf
- Pautz, S. y Sadera, W. A. (2017). Leadership Practice in a One-to-One Computing Initiative: Principals' Experiences in a Technology Driven, Second-Order Change. *Computers in the Schools*, 34(1-2), 45-59. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1296314>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Blackwell.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E. y Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.005>

- Quraishi, U. y Aziz, F. (2018). An investigation of authentic leadership and teachers' organizational citizenship behavior in secondary schools of Pakistan. *Cogent Education*, 5(1), 1437670. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1437670>
- Rajbhandari, M. (2016). School Leadership Manifesting Dominating Behavioural Style Leaping Towards New Public Management of Community Schools in Nepal. *Educational Studies*, 3, 130-150. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-130-150>
- Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(1), 9-18. <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=54&articulo=54-2018-01&idioma=en>
- Rocque, R., Ferrin, S., Hite, J. M. y Randall, V. (2016). The Unique Skills and Traits of Principals in One-Way and Two-Way Dual Immersion Schools. *Foreign Language Annals*, 49(4), 801-818. <https://doi.org/10.1111/flan.12238>
- Rodríguez-Uribe, C. L., Torres-Arcadia, C. y Acosta-Vázquez, A. M. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 4-26. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Schechter, C., Shaked, H., Ganon-Shilon, S. y Goldratt, M. (2018). Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1232836>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. SEP.
- Shani, M. y Koss, C. (2015). Role perceptions of school administration team members concerning inclusion of children with disabilities in elementary general schools in Israel. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 71-85. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.906666>



- Sun, Y., Yang, Y., Zhang, H., Zhang, W. y Wang, Q. (2012, Mayo). Towards evidence-based ontology for supporting Systematic Literature Review. *16th International Conference on Evaluation y Assessment in Software Engineering (EASE 2012)*. <https://doi.org/10.1049/ic.2012.0022>
- Taliadorou, N. y Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0025>
- Valverde, M. (2015). Educational Administration and Management Student's Conflict. *Gestión de la educación*, 5(1), 35-64. <https://doi.org/10.15517/rge.v5i1.17842>
- Vanblaere, B. y Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Wieczorek, D. (2017). Principals' perceptions of public schools' professional development changes during NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-49. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2339>
- Woulfin, S. L., Donaldson, M. L. y Gonzales, R. (2016). District leaders' framing of educator evaluation policy. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 110-143. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616661>
- Young, M. D., Winn, K. M. y Reedy, M. A. (2017). The every student succeeds act: Strengthening the focus on educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(5), 705-726. <https://doi.org/10.1177/0013161X17735871>
- Zembylas, M. (2009). The politics of emotions in education: affective economies, ambivalence and transformation. En E. Samier y M. Schmidt (Eds), *Emotional Dimensions of Educational Administration and Leadership* (pp. 97-108). Routledge.



Hacia la alfabetización visual con estudiantes de posgrado: relato de experiencia con fotovoz

Graciela González Juárez¹

Universidad Nacional Autónoma de México
México

gracegj102@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo recuperar la experiencia de *fotovoz* como herramienta de evaluación formativa del aprendizaje en el estudiantado del posgrado en Pedagogía que cursaron el seminario de Evaluación Cualitativa del Aprendizaje en su edición de enero a junio de 2020 en la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se instaló un seminario de evaluación cualitativa para el posgrado en pedagogía, en el cual se seleccionaron las lecturas a revisar durante 16 semanas, durante las que se revisaron los contenidos de forma analítica y cada sesión cerró con fotovoz siguiendo la metodología *SHOWED*; cada estudiante recuperó los aprendizajes significativos y fue evaluado por sus pares mediante una rúbrica. Se concluyó la actividad mediante un *dossier* en formato electrónico e individual que incluye la mejor *fotovoz* presentada durante el curso. Se diseñó una rúbrica para promover la autoevaluación y fortalecer el desempeño del alumnado durante las sesiones. Los resultados muestran que el alumnado considera que la *fotovoz* es una estrategia



Recibido: 8 de febrero de 2021. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.12>

¹ Doctora en Pedagogía, profesora de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Presidente del Grupo Interdisciplinario de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa en Enfermería (GIIIEEE). <https://orcid.org/0000-0003-4998-3653>

innovadora para la coevaluación y también la autoevaluación con apoyo de la rúbrica. La *fotovoz* es un recurso didáctico que promueve la alfabetización visual y la narrativa digital en estudiantes de posgrado.

Palabras clave: Evaluación de la educación, evaluación formativa, evaluación pedagógica, evaluación del estudiante.

Abstract

Photovoice is a assessment tool that relies on the use of images and narrative for the teaching, learning, and evaluation of graduate students. This document aims to recover the learning experience of students for the improvement of postgraduate teaching and took place during the 2019-2020 semester. The experience was designed to be conducted during 16 sessions at a qualitative evaluation seminar with five graduate students in Pedagogy. The SHOWED methodology was the presentation of photovoice's at the end of each session to represent the significant learnings of revised qualitative learning assessment readings. The activity was concluded through a dossier in electronic and individual format that includes the best photovoice presented during the course. A self-assessment tool was designed to strengthen student performance throughout the course. The final work was reviewed with a rubric and the evaluation perspectives between the teacher and the students were discussed. The results show that students consider photovoice an innovative peer-assessment and self-assessment strategy with the use of the rubric: photovoice is a didactic resource that promotes visual literacy and digital narrative in graduate students.

Keywords: evaluation of education, formative evaluation, pedagogical evaluation, student evaluation

Introducción

El objetivo del presente artículo fue recuperar la experiencia de *fotovoz* como herramienta de evaluación formativa del aprendizaje en el alumnado del posgrado en Pedagogía al cursar el seminario de Evaluación Cualitativa del Aprendizaje, en su edición de enero a junio de 2020 del programa de posgrado en Pedagogía de la UNAM. Las y los estudiantes de maestría realizan diversas actividades académicas durante su trayectoria como son los seminarios, en los cuales elaboran ensayos,



exponen, realizan resúmenes de lectura que la mayoría de las veces son evaluados de forma tradicional y generalmente privilegian la evaluación sumativa o de resultados (Sánchez y Arredondo, 2001). La evaluación de estas actividades está plasmada en los planes y programas de estudio, considera de forma general tanto lo formativo como lo sumativo, por medio de rúbricas, exámenes, exposiciones, participaciones y proyectos, entre otros, dirigidos a valorar las competencias o aprendizajes desarrollados por el estudiantado en este nivel de estudios.

No obstante, en la actualidad, la educación superior enfrenta diversos retos tanto en la formación como en la evaluación del aprendizaje. La incertidumbre, la inter, multi y transdisciplina, la formación para el trabajo, las competencias, la perspectiva de género, la formación ciudadana, entre otros, están replanteando los currículos en las instituciones de educación superior.

La evaluación del aprendizaje demanda cada vez con mayor fuerza colocar al estudiante en el centro del proceso dialógico de comunicación y de realimentación. Para lograrlo, es necesario considerar los diversos recursos tecnológicos y digitales que contribuyan a la formación de una ciudadanía mayormente digital, entre ellos, la imagen como recurso educativo que recupera la importancia del contexto sociocultural donde se sitúa su origen, la *fotovoz*.

La imagen como recurso es un escenario de múltiples matices como lo muestran algunas investigaciones; los jóvenes tienen prácticas y competencias tecnológicas diversas y desiguales según sea su marco de experiencias vinculadas a su nivel socioeconómico y capital cultural (Ito, 2009, según se cita en Dussel *et al.*, 2010). Así, *fotovoz* es un método no convencional utilizado para fortalecer los aprendizajes del estudiantado, pero puede ser un recurso educativo valioso que recupera la mirada de los actores en estrecha colaboración y reflexión con sus pares. Se constituye como herramienta para innovar la evaluación formativa del aprendizaje con actuación central del alumnado por medio de sus formas de comprender el mundo y sus intereses.

Antecedentes de la *fotovoz*

El término *fotovoz* (*photovoice*) fue acuñado por Wang y Burris (1994) como un proceso por el cual la gente puede identificar, representar y mejorar su comunidad por medio de una la fotografía específica y situada. Su conceptualización tuvo como propósito diferenciarlo de

otros métodos y técnicas fotográficas utilizadas en investigación social, como la fotonovela. De acuerdo con Wang y Burris (1997), los objetivos de *fotovoz* son:

1. Capacitar a las personas para grabar y reflejar tanto sus fortalezas como sus preocupaciones.
2. Promover un diálogo crítico y un conocimiento sobre temas importantes mediante grupos de discusión sobre las fotografías.
3. Diseñar políticas acordes a la diversidad contextual, cultural y social.

Su presencia es diversa tanto en investigaciones educativas, antropológicas, psicológicas, en las ciencias de la salud y en las ciencias de la comunicación (Ayala y Cala, 2016). Su desarrollo se ha fortalecido, según estos autores, a partir de los siguientes pilares teóricos:

1. El enfoque de Freire sobre la educación como generadora de conciencia crítica.
2. La teoría feminista.
3. La fotografía documental.
4. El enfoque comunitario.

La didáctica crítica nutre a la *fotovoz* como método potenciador de los aprendizajes sociales que el estudiantado ha adquirido y desea mostrar por medio de una imagen, cuya narrativa permita comprender el contexto donde surge la fotografía y el sentido que se le puede dar para explicar un tema en un contexto y espacio distintos. Así, su aprendizaje se puede compartir gracias a las reflexiones y experiencias que visibilizan tanto actores como situaciones, con sentido y diálogo para el aprendiz más allá del contexto de la escuela en comunicación horizontal.

Diversas experiencias han contribuido al diseño de material didáctico para facilitar el aprendizaje mediante la técnica de *fotovoz*: manuales, guías de apoyo y recursos en la web de acceso libre, con diversos temas y problemas sociales, como el diseñado por Palibroda *et al.* (2009). A partir de la *fotovoz*, se han difundido recursos didácticos que dan cuenta del trabajo con grupos que han sido invisibilizados por su condición de pobreza, de género o de etnia y que le dan contexto y sentido al proceso educativo.



Una línea dirigida al empoderamiento juvenil y la transformación social en jóvenes con exclusión social ha sido investigada por [Green y Kloos \(2009\)](#), quienes emplean la *fotovoz* como estrategia apoyada con narrativa para una mayor participación en la comunidad, mejorar la forma de relacionarse y favorecer la construcción de procesos comunitarios críticos. Es decir, buscan la estimulación de habilidades intelectuales de autogobierno y acciones colectivas para generar una conciencia crítica de las instituciones o estructuras que generan opresión.

Otra línea de investigación es la sociología educativa. [Latz \(2012\)](#) mostró los resultados de una investigación centrada en comprender cómo es la vida educativa para los estudiantes en los *community colleges* o universidades populares, para lo cual se hizo uso del método *fotovoz* con apoyo de la sociología estructural de Bourdieu y la noción de *habitus*.

Hasta aquí, las investigaciones muestran una inquietud por la educación y la didáctica; no obstante, la evaluación es un aspecto ineludible de la enseñanza y del aprendizaje. Separar los procesos educativos y evaluativos ha sido resultado de las perspectivas positivistas que han propiciado en gran medida el énfasis en el dato y en los resultados. Pensar en *fotovoz* como recurso de evaluación formativa implica hacer visibles al menos dos procesos muy importantes para el aprendizaje: la metacognición y la coevaluación por medio de la retroalimentación y una rúbrica para guiar la reflexión propia y de los pares.

Referentes teóricos

El sustento teórico de *fotovoz* como recurso didáctico y de evaluación formativa se orienta en tres ejes: el primero alude a la didáctica o pedagogía crítica de [Freire \(1997\)](#), la cual pone el acento en que todo conocimiento está mediado por el contexto social y que es necesaria una relación dialógica entre el docente y las necesidades del estudiantado para enarbolar una enseñanza orientada en el aprendizaje con pertinencia social.

El segundo, ve a la pedagogía de la imagen como un recurso formativo del docente. Al respecto, [Dussel et al. \(2010\)](#) plantean dos argumentos centrales; el primero, se refiere al peso que tienen las imágenes en la cultura contemporánea donde lo visual es el lenguaje privilegiado y en el ámbito educativo puede construir el puente entre la enseñanza y el aprendizaje de los y las estudiantes. En este orden de

ideas, es necesario reconocer que la imagen es motivadora para éstos, tanto en el plano cultural como recreativo. En el aula, la imagen recupera su potencial didáctico en las secuencias educativas, la narrativa propia y el contexto de interés que busca representar el estudiantado.

El tercer eje alude a la evaluación formativa. La imagen socializada en un grupo puede contribuir a la coevaluación mediante la retroalimentación de pares y también a la autoevaluación con el apoyo de rúbricas. Así, las imágenes tienen un papel fundamental en la formación y en la evaluación de las y los estudiantes, así como en la reflexión del docente sobre su práctica.

Arévalo (1998, según se cita en [Tirado et al., 2010](#)) afirma que es difícil definir la imagen dada la diversidad existente en una misma realidad sensorial. Por su parte, [Bruner \(1990\)](#) asevera que existe una relación entre la imagen y la representación como sigue:

1. Representación (o función representativa): la imagen sustituye a la realidad de forma analógica. Por ejemplo, una fotografía en color de una persona, animal u objeto es equivalente con la realidad.
2. Símbolo (o función simbólica): la imagen atribuye una forma visual a un concepto o una idea. En todo símbolo, existe un doble referente: uno figurativo y otro de sentido o significado. Así, por ejemplo, la paloma de Picasso es un símbolo comúnmente aceptado con un referente figurativo (el ave que representa) y un referente que le da sentido (la paz).
3. Signo (o función convencional): la imagen sustituye a la realidad sin reflejar ninguna de sus características visuales, es arbitrario como las palabras escritas o las señales de tráfico.

Se deduce de lo anterior que las imágenes representan aspectos reales o simbólicos y que, para *leerlas*, el individuo requiere de códigos lingüísticos y culturales que se traducen en representaciones aprendidas en los grupos con los que podemos socializar y, sirven como marcos de referencia para contrastar los diferentes contextos en que interactuamos, tales como: los familiares, los escolares, los laborales, de ocio, entre otros.

Así, el uso educativo de la imagen puede favorecer el acceso del estudiantado a conocer diferentes dimensiones del mundo de difícil acceso –ya por su lejanía, su dimensión y el momento histórico– y los



mundos posibles como el diseño de una casa antes de construirla; los procesos difíciles de observar: imágenes sucesivas de una oruga, un capullo y una mariposa; lo microscópico o lo lejano de nuestra limitada percepción óptica: la célula, por ejemplo (Arévalo, 1998, según se cita en Tirado *et al.*, 2010).

Estrategia metodológica

La experiencia que se reporta implicó un diseño descriptivo y cualitativo. La *fotovoz* sirvió como recurso didáctico en el aula durante 16 sesiones del seminario de Evaluación Cualitativa del posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con cinco participantes (dos mujeres y tres hombres). Se analizaron los *dossiers* que entregó el grupo de estudiantes y los ensayos reflexivos de la mejor *fotovoz*. La estructura de los hallazgos y de la discusión del presente documento sigue un estilo narrativo con el uso de cursivas para dar cuenta de las expresiones textuales de las personas narradoras, siguiendo la metodología propuesta por Taylor y Bogdan (1994). Para analizar las *fotovoces* durante las sesiones, se utilizó la metodología SHOWED con base en las siguientes preguntas:

- S: ¿Qué muestra la imagen?
- H: ¿Qué está sucediendo realmente en la imagen?
- O: ¿Cómo se relaciona la imagen con la lectura previa?
- W: ¿Qué fortaleza muestra la imagen que presentas?
- E: ¿Qué nuevos conocimientos muestra la imagen?
- D: ¿Cómo te empodera la imagen seleccionada?

La propuesta inicial del temario y los objetivos implicaron la revisión teórica de artículos científicos relacionados con las tendencias actuales de la evaluación para la justicia social, para la construcción de la democracia, la inclusión y la ética, que se revisaron a lo largo de las sesiones comprometidas. El reto del seminario fue establecer un puente entre la imagen y la evaluación formativa del aprendizaje en relación estrecha con sus pares.

La imagen permitió identificar saberes del estudiantado más allá del plano cognitivo y junto con la palabra escrita se representan el deseo, el sentir, el vivir y la decisión de quien la elige para mostrar(se) en un contexto de aprendizaje específico, sobre todo por la diversidad

de disciplinas que confluyen en este programa de posgrado. Encontrar un ancla entre la imagen y su relato requiere de complejos procesos de construcción y deconstrucción de textos, es decir, comprender la imagen implica adentrarse a los contextos de interés y significado para el estudiantado, la *fotovoz* involucra procesos de narrativa al imprimirle voz a la imagen y por ello requiere madurar varias nociones complejas en la siguiente ruta:

1. Leer y analizar un texto científico.
2. Identificar las ideas principales y secundarias.
3. Asumir una postura de comprensión del texto.
4. Elegir una imagen, video, meme o recurso visual, tanto de autoría propia como de la web. Buscar una imagen representativa de lo que se desea mostrar para aterrizar las ideas en ejemplos no sólo concretos, sino además propios de un contexto de interés del aprendiz. Ésta debe ser de autoría propia y, en caso de no serlo, se dan los créditos correspondientes en el pie de foto.
5. Elegirla para construir un discurso a partir de ella constituye un esfuerzo intelectual que no siempre se logra con metodologías más tradicionales, como la discusión grupal, en la que se abordan distintas temáticas principales de un texto, pero no necesariamente la idea fundamental y su aplicación en otros campos.
6. Integrar en una diapositiva la *fotovoz* para mostrar lo más significativo de la lectura. Integrar el texto en el acróstico SHOWED y presentarlo al grupo.

El seminario de Evaluación Cualitativa, por su naturaleza, buscó aportar también una herramienta para fortalecer a la *fotovoz*. Por tanto, a partir de la octava sesión, la actividad requirió el diseño de una rúbrica que debieron elaborar entre cuatro de los integrantes del grupo que se propusieron para este fin. La rúbrica se validó por juicio experto. Los documentos de cierre se analizaron y se recuperan las afirmaciones textuales del alumnado para efectos de presentar los resultados de la experiencia recuperando su propia voz. Se guardó el anonimato utilizando una codificación con la inicial del nombre, la de la profesión (dada la diversidad de profesiones que coinciden en este programa de posgrado), así como un numeral, por ejemplo: en el caso de Pedro, Médico 1 (PM1), la inicial P se utilizó para Pedagogía y la S para Sociología y,



finalmente, TS para Trabajo Social, obteniendo así los siguientes códigos: CP1, LAM2, RS3 y AP4 y OTS5.

Resultados y discusión

La innovación de la didáctica muchas veces se asocia a la tecnología, aunque al margen del estudiantado, seguimos privilegiando los contenidos y los materiales sobre sus intereses y potencialidades como aprendiz. En el posgrado, prevalece la formación por medio de seminarios, ensayos y narrativas que enarbolan la escritura como herramienta necesaria en estos estudios. No obstante, la evaluación es todavía un elemento para potenciar, ya que requiere la voz del alumnado al centro de la enseñanza orientada en el aprendizaje.

La *fotovoz* permitió recuperar tres elementos de la narrativa: la temporalidad, la sociabilidad y el contexto de un saber es específico de un contexto y un tiempo determinados por el interés de representar un aprendizaje significativo. El uso de la *fotovoz* promovió la narración en este grupo de estudiantes. Aprender a narrar con imagen implica un esfuerzo de comprensión y síntesis importante, pero también favoreció la integración y la socialización en el grupo. La docencia en posgrado invita a:

Un hacer distinto del docente en sus clases, un cambio de actitud para modificar la lógica del seminario tradicional que se traduce en un reto tanto para el docente como para las y los alumnos, para quienes resulta novedoso el acercamiento con la fotovoz, su empleo, fundamentación, los procesos que implica y su posibilidad como propuesta de evaluación continuada para utilizarla con fines académicos. (CP1)

El seminario, como recurso formativo para la formación profesional y la producción escrita con fines académicos, implica en la perspectiva de las y los estudiantes de posgrado, el uso excesivo de:

Lenguaje académico exclusivo, por lo que a menudo, cuando nos acercamos a este tipo de textos, nos cuesta trabajo identificar la voz propia del estudiante, más allá de todos los autores que está citando. Igualmente, es común que su propia postura se vea silenciada o soslayada por el peso de las palabras de los teóricos, y

que nos perdamos de la riqueza que representan los procesos de problematización en la investigación. (CP1)

Por ello, requiere enriquecerse con recursos diversos y con estrategias innovadoras, sobre todo para la evaluación, puesto que los estudiantes mencionaron, entre otros aspectos, que se habían sentido sorprendidos de que se les permitiera hablar sobre sí mismos, sobre sus intereses, sueños y aspiraciones, pues están acostumbrados a abordar contenidos exclusivamente disciplinares.

La *fotovoz* como recurso evaluativo incrementa la autoeficacia del estudiantado y el desarrollo de la metacognición a través de la reflexión de sus aprendizajes logrados, los recursos visuales utilizados y las narrativas que explicaban de manera muy sucinta lo más significativo del aprendizaje, esto les permitió tomar conciencia de cómo fortalecerse para mejorar sus trabajos en el tiempo. Como recurso formativo, fomenta la escritura académica, la problematización, la reflexión con base en fuentes específicas, la propuesta de soluciones. Utilizar la imagen como recurso didáctico implica complejidad para las y los estudiantes, quienes lo refirieron como un proceso en dos fases. La primera:

Elegir una imagen y ponerle voz de forma dirigida representa un ejercicio introspectivo, de interpretación, que necesariamente recupera lo significativo para el individuo que selecciona y realiza el análisis, lo cual exige un esfuerzo de síntesis y de correlación con la realidad que se está analizando, por lo cual también favorece la metacognición. Segunda, el discurso y la argumentación que el autor elige para desarrollar su *fotovoz*, de esta forma, manifiestan diferentes finalidades: pueden, por ejemplo, expresar sarcasmo, ironía, apuntar problemáticas, expresar aciertos, compartir experiencias, proponer soluciones, confrontar posturas, intentar persuadir o convencer. (CP1)

Este recurso se perfila como una competencia necesaria para la era digital, más aún si se recupera tanto para los procesos de formación como de evaluación con la perspectiva educativa y no sólo recreativa o de marketing (Negron, 2020). Asimismo, la dimensión de evaluación formativa específicamente fortalece la coevaluación, es decir, la reflexión de los pares compañeros del seminario que van leyendo los



mismos artículos e innovando con las imágenes personalizadas y la narrativa. En estas actividades, “el o la docente puede tener evidencia del progreso personal, así como de la capacidad de llevar a contextos situados la lectura revisada para proyectar soluciones” (CP1).

Así, las estrategias y los recursos que se ponen en el centro son de los y las estudiantes y contribuyen a que el docente dirija su reflexión hacia los aprendizajes logrados en correspondencia con los intereses y contextos de su interés, por lo cual se genera una cultura de la evaluación a partir de las necesidades de los sujetos del aprendizaje. A través del tiempo que dura el seminario, permite la evaluación continua de su proceso formativo y académico, por lo cual contribuye a la autoevaluación con el apoyo de la narrativa, pero también de una rúbrica. Esta estrategia involucra la resignificación del rol del docente y de estudiante.

Una experiencia adicional es la transferencia de la fotovoz para fungir como instrumento de evaluación de las y los estudiantes con respecto a la lectura de los textos científicos con elementos de narrativa y con apoyo de una rúbrica analítica. El empleo de este tipo de estrategias supone un reto para los profesionales de la educación y también para los docentes, quienes a menudo tienen lagunas en temas de didáctica, por tanto, resulta pertinente indagar si métodos como la fotovoz pueden dar respuesta a nuestras necesidades en cuanto a diseño educativo y evaluación auténtica del aprendizaje. (CP1)

Además, brinda la oportunidad de contrastar sus aportaciones con los pares “según el enfoque y desarrollo de cada uno con lo que contribuye a lograr un cambio en la cultura de evaluación, más enfocada hacia aspectos cualitativos y en la que también se pueden incluir dinámicas de autoevaluación y coevaluación” (CP1).

La *fotovoz* implica procesos y etapas para su incorporación como herramienta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje:

El proceso de elaboración de una fotovoz implica distintas etapas y la elección de imágenes, las cuales pueden ser de diferentes tipos, según lo que quiera destacar el autor: imágenes comerciales de repositorios en línea, imágenes que acompañan notas periódicas, tomas de pantalla de un video, fotografías personales

(hechas por el autor), documentos y hasta memes. En este sentido, la web ofrece un sinfín de recursos disponibles para su reproducción, ya que pueden compartirse de forma electrónica en distintos soportes; con esto, se puede pensar que un autor está en posibilidades de encontrar una o varias imágenes que condensen la idea que pretende transmitir, según las reflexiones y síntesis que haya elaborado a partir de un recurso teórico revisado o una problemática planteada. (CP1)

Es un método no convencional utilizado para fortalecer los aprendizajes del estudiantado en el aula. Incluye etapas de la argumentación de la fotovoz, mediante las preguntas guía, con el fin de destacar los procesos que se favorecen en cada estudiante (ver tabla 1).

Tabla 1

Análisis que conlleva la pregunta SHOWED

El acróstico SHOWED	Análisis que conlleva la pregunta
<i>¿Qué ves aquí?</i>	...supone una descripción llana de lo que se aprecia en la imagen, sin entrar todavía en interpretaciones (CP1).
<i>¿Qué está pasando realmente aquí?</i>	...invita al autor a brindar más detalles sobre la imagen (el contexto que tiene de fondo) o exponer argumentos iniciales sobre el asunto que quiere transmitir y la interpretación que da a los componentes de ésta (CP1).
<i>¿Cómo se relaciona esto con nuestras vidas?</i>	...favorece un puente, una conexión directa con la idea principal del autor ante el recurso teórico revisado o la problemática analizada (CP1).
<i>¿Por qué existe esta preocupación, situación, fortaleza?</i>	...se debe sustentar la elección de la imagen y expone el ejercicio personal de reflexión, que será diferente en cada sujeto, y que pone de manifiesto las inquietudes personales y las posibilidades según su propio pensamiento y experiencia (CP1).
<i>¿Cómo llegamos a empoderarnos a través de nuestra nueva comprensión?</i>	...el autor puede exponer los nuevos aprendizajes, evidenciar los cambios de perspectiva y vislumbrar alternativas (CP1).
<i>¿Qué podemos hacer?</i>	...se exige, al menos, que esboce una propuesta de acción ante el tema o el problema planteado, según las posibilidades que brinda la reflexión guiada, con lo cual se favorece la metacognición (CP1).

Nota: elaboración propia.



Así, la *fotovoz* necesariamente responde a las particularidades del sujeto, nace de sus intereses y perspectivas, de lo que le representa y resulta más significativo. En este sentido, también se convierte en una excelente oportunidad para

Fomentar la escritura académica, la problematización, la reflexión con base en fuentes específicas, la propuesta de soluciones y, a la par, contribuye a consolidar estrategias de evaluación continua y formativa, en las que el docente puede tener evidencia del progreso personal y también de cómo se van modelando las reflexiones y enfoques del grupo, así como su capacidad para proyectar soluciones y llevarlas a cabo. (AP4)

Lo anterior, brindó posibilidades para instrumentar procesos de autoevaluación y coevaluación que, necesariamente, apoyan la labor docente y pueden ayudarle a descargar algo de toda la responsabilidad que implica la interacción grupal, aunque no por ello lo liberan de una concienzuda planeación y de la resignificación de su papel.

En la mayoría de estudiantes, los aprendizajes que valoraron fueron considerablemente más significativos en la sesión donde presentaron las *fotovoces*, incluso argumentaban que podían reflexionar nuevos elementos con las reflexiones de las otras imágenes y también de la retroalimentación del grupo:

Mi mejor fotovoz fue la de la justicia social, porque pude ejemplificar mediante una imagen el contraste de la niñez que presenta condiciones marginadas, que a mi parecer fue lo que causó mayor interés y aceptación de mis compañeros de grupo y además porque refleja lo que pasa en nuestra realidad social cotidiana, la cual está plagada de amplios contrastes marcados por carencias económicas y desigualdades sociales”. (OTS5)

Con respecto al docente, la fotovoz es una herramienta que le permite colocarse en otro paradigma de educación que se dirige tanto por la particularidad del individuo como por la colectividad del grupo al mismo tiempo.

También lo hace partícipe directo e indirecto de los trabajos de los demás y del propio; es una herramienta poco difundida, pero de resultados y alcances muy amplios y significativos. Se enlaza lo aprendido en clase, lo leído en textos y la dinámica grupal con una imagen en particular, que se asienta en los recuerdos de los alumnos y se retiene por más tiempo la información –a diferencia de lo que sucede generalmente con los exámenes cuando demandan sólo la memorización–, sino que se relaciona con una experiencia significativa, importante y difícil de olvidar. (RS3)

La rúbrica de *fotovoz* fue un recurso de evaluación muy relevante y un aporte metodológico del alumnado; considera siete indicadores para evaluar el desempeño individual y cuatro para valorarlo a lo largo del curso o seminario en tres niveles: avanzado, intermedio y básico (ver apéndice).

Conclusiones

La *fotovoz*, como recurso metodológico para el aprendizaje del estudiantado, es significativa y representa un reto mayor para la comunicación de información científica. El aprendizaje promovido solo a través de ideas escritas no siempre favorece el interés y la comprensión de los usuarios. Superar la jerga disciplinar es un reto importante para el estudiantado del posgrado en Pedagogía: fue mirarse como pares y analizar el contacto entre ellos y sus ideas propias, sus reflexiones para abordar y conocer diferentes dimensiones del mundo de difícil acceso, ya sea por su lejanía, su dimensión y el momento histórico donde se desarrollan (Arévalo, 1998, según se cita en Tirado *et al.*, 2010).

El estudiantado participante pudo promover un diálogo crítico y un conocimiento sobre temas importantes mediante grupos de discusión sobre las fotografías. La evidencia reportada coincide con el aprendizaje del estudiantado, se puede compartir por medio de las reflexiones y experiencias que visibilizan tanto actores como situaciones con sentido y diálogo para el aprendiz (Wang y Burris, 1997), aunque tal vez, por los contenidos abordados en el seminario de Evaluación Cualitativa, no se identificaron aspectos específicos a la evaluación y las experiencias de género; valdría pensar en una línea de trabajo en este sentido para recuperar los sentires de las mujeres en su trayectoria escolar y académica como parte de las perspectivas socioculturales que se le demandan



a la evaluación y a las reflexiones y experiencias que ellas visibilizan y que les dan sentido y significado donde todos somos medidos con estándares cuando hay situaciones estructurales que nos diferencian como hombres y mujeres, aun en el posgrado.

La experiencia permitió que cada uno de los participantes del seminario señaláramos los aprendizajes significativos encontrados en las lecturas. Después de que alguno de nosotros presentaba su fotovoz, el resto de los compañeros tuvimos la oportunidad de opinar respecto a ella: la fotografía o imagen incluida, la idea central plasmada en el texto, la coherencia de las respuestas a las preguntas del método SHOWED, entre otros aspectos. En lo personal, aprendí a elaborar críticas más sustentadas, respetuosas y constructivas al trabajo de mis compañeros; en logeneral, pienso que no estamos acostumbrados a criticar de manera abierta y recibir críticas de los compañeros. Me parece interesante que el ejercicio de autoevaluación involucrara al docente y a los estudiantes. En la última sesión del seminario, percibí en sus narrativas cómo cada uno de ellos fue desarrollando su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. (EI4)

La *fotovoz* es una herramienta pedagógica potencial para los educadores de la ciencia (Cook y Quigley, 2013). Las reflexiones que emiten como aprendices deben ser abordadas desde la perspectiva de la metacognición y autorregulación con la retroalimentación permanente de sus aprendizajes por medio de sus imágenes y narrativa, lo que fue muy significativo para ellos, y se abordaron dimensiones del aprendizaje de corte socioafectivo.

Aunque esta estrategia ha sido más recurrida en el ámbito clínico, tal como reportan Nair *et al.* (2016) y Benavides-Vaello *et al.* (2014), al incidir en aspectos de la gestión laboral y las emociones asociadas, la *fotovoz* es un método no convencional para fortalecer los aprendizajes del estudiantado en el aula y en las prácticas en comunidad con la mirada de los actores mismos en estrecha colaboración con otros profesionales de la salud. Se constituye como herramienta para innovar la docencia y visibilizar las diversas formas de entender el mundo.

Si bien resultó una estrategia muy pertinente y útil para un seminario de esta naturaleza, valdría la pena analizar sus implicaciones

con grupos más numerosos, dado que los tiempos en la modalidad presencial son limitados y los espacios de participación individual de los alumnos a menudo se ven acotados por el entorno, su organización, las dinámicas al interior de los grupos y las pautas institucionales.

Finalmente, un recurso como la fotovoz conmina a los estudiantes:

A realizar escritura académica que, sin perder rigor, expone argumentaciones y reflexiones personales ligadas a un tema o problema. Si al final de un curso recopilamos todas las fotovoz y las condensamos en un solo documento, puedo estar segura de que saldrán bastantes páginas de autoría original, quizás, más de las que se podrían obtener de un proceso tradicional de investigación documental. (CP1)

Las imágenes con narrativa y rúbrica contienen una tríada muy relevante para el desarrollo de procesos reflexivos que potencian el aprendizaje y la docencia que innova con la mirada formativa a través de la retroalimentación de los pares. Cuando se provee de manera permanente, tiene efectos favorables en aspectos motivacionales del alumnado.

Referencias

- Ayala, E. y Cala, V. (2016). *Fotovoz: un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. La Muralla.
- Benavides-Vaello, S., Katz, J. R., Peterson, J. C. Charette-Bluff, A. L. y Morris, P. (2014). Nursing and health sciences workforce diversity research using PhotoVoice: A college and high school student participatory project. *Journal of Nursing Education*, 5(4), 217-222. <https://doi.org/10.3928/01484834-20130326-02>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Cook, K. y Quigley, C. F. (2013). Connecting to our community: 2014Utilizing photovoice as a pedagogical tool to connect college students to science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(2), 339-357. https://tigerprints.clemson.edu/eugene_pubs/48/
- Dussel, I. Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente: abordajes conceptuales y pedagógicos*. <http://www.iestrada.edu.ar/audiovisual/PedagogialImagen-Dussel.pdf>



- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Green, E. y Kloos, B. (2009). Facilitating youth participation in a context of forced migration: A photovoice project in northern Uganda. *Journal of Refugee Studies*, 22(4), 460-482. <https://doi.org/10.1093/jrs/fep026>
- Latz, A. O. (2012). Understanding the educational lives of community college students: A photovoice project, a bourdieusian interpretation, and habitus dissonance spark theory. *Current Issues in Education*, 15(2), 2-21. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/download/836/345/0>
- Nair, J. M., Nemeth, L. S., Sommers, M., Newman, S. y Amella, E. (2016). Alcohol use, and abuse among nursing students. *Journal of Addictions Nursing*, 27(1), 12-23. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000107>
- Negrón, G. (2020). *Las competencias necesarias en la era digital*. https://www.researchgate.net/publication/341553409_Alfabetizacion_Visual_Competencias_Necesarias_en_la_Era_Digital
- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L. y Haverlock, J. (2009). *A practical guide to photovoice: Sharing pictures, telling stories and changing communities*. Prairie Women's Health Network.
- Sánchez, P. R. y Arredondo, G. M. (Coord.). (2001). *Pensar el posgrado: la eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidad de la UNAM*. UNAM-CESU.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tirado, F., Martínez, M. A., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A. y Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo xxi*. McGraw-Hill.
- Wang, C. y Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behaviour*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wang, C. y Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21, 171-186. <https://doi.org/10.1177/109019819402100204>

Apéndice

Rúbrica para la *fotovoz* en un seminario de posgrado

Nombre del Curso

Nombre de la lectura

Nombre alumna (o)

Fecha de entrega:

Puntaje:

ASPECTOS PARA EVALUAR		INDICADORES			Intermedio	Básico
		Avanzado			2	1
Desempeño Individual	Título y referencia	La fotovoz incluye título y referencias.			La fotovoz solo incluye título o referencias.	La fotovoz no tiene ni título ni referencias.
	Formato	La fotovoz contiene una imagen y texto en un mismo documento electrónico.			La fotovoz contiene sólo una imagen digital.	Se presenta una fotografía sin narrativa ni el acróstico de fotovoz.
	Coherencia	Todas las respuestas se encuentran entrelazadas entre sí, haciendo uso de la misma idea de principio a fin.			Responde todas las preguntas, sin embargo, falta profundizar en algunas de ellas.	El desarrollo de la mayoría de las preguntas es superficial y sin coherencia clara entre ellas.
	Claridad de la fotovoz	Responde de manera clara cada una de las seis preguntas solicitadas.			Falta claridad en algunas de las respuestas brindadas.	Las respuestas son poco claras y es difícil entender la idea que expone la fotovoz.
	Síntesis de la fotovoz	La imagen y la lectura del texto es lo único necesario para entender la fotovoz.			Es necesario que se explique la imagen o el texto de la fotovoz para que se pueda entender.	La fotovoz se articula poco con la lectura revisada a pesar de que se explique la imagen y el texto.
	Relación de aprendizaje con la lectura revisada para el seminario	La fotovoz utiliza elementos propios para describir la lectura asignada y la relaciona con la foto/imagen.			La fotovoz relaciona de manera superficial la lectura con la foto/imagen.	Se aprecia muy débil la relación de la imagen/foto con la lectura.
	Ortografía	La fotovoz cumple con las reglas de la buena ortografía.			La fotovoz presenta errores de ortografía	La fotovoz presenta errores de ortografía.



ASPECTOS PARA EVALUAR	INDICADORES	Avanzado 3	Intermedio 2	Básico 1
Desempeño a lo largo del curso	Variedad de recursos de imágenes	El estudiante utiliza fotos propias, fotos de Internet, videos o memes para elaborar su fotovoz.	El estudiante utiliza fotos propias o fotos de Internet para elaborar su fotovoz.	El estudiante sólo utiliza fotos de Internet para elaborar su fotovoz.
	Participación	El estudiante participa de manera activa en las dinámicas, generando propuestas para mejorar el aprendizaje individual y grupal.	El estudiante forma parte de manera limitada en las dinámicas, generando propuestas para mejorar el aprendizaje del grupo	El estudiante casi nunca participa en las dinámicas para la mejora del aprendizaje del grupo.
	Retroalimentación de los compañeros	El estudiante atendió todas las recomendaciones proporcionadas por el grupo para la mejora.	El estudiante atendió algunas de las recomendaciones proporcionadas por el grupo para la mejora.	El estudiante omitió atender las recomendaciones proporcionadas por el grupo para la mejora.
	Autonomía para el aprendizaje	El estudiante interacciona con empatía manteniendo una actitud de respeto hacia otros puntos de vista, comprende los saberes que puede mejorar y los mejora y muestra a través de la fotovoz.	El estudiante interacciona con empatía, manteniendo una actitud respetuosa hacia otros puntos de vista, pero se limita en la retroalimentación para la mejora de los trabajos de los compañeros.	El estudiante tiene dificultades para interaccionar con el otro necesitando ayuda para mantener actitudes respetuosas.

Fuente: Seminario de Investigación cualitativa del posgrado en Pedagogía, 2020.
González, Fernández y Cabral (2020).



Libros digitales interactivos de matemática como apoyo al aprendizaje en una modalidad a distancia: una propuesta para sexto grado de primaria

*Rebeca Solís Ortega*¹

Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica

rsolis@itcr.ac.cr

*Zuleyka Suárez Valdés-Ayala*²

Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica

zsuarez@itcr.ac.cr

*Carlos Monge Madriz*³

Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica

camonge@itcr.ac.cr

*Ivonne Patricia Sánchez Fernández*⁴

Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica

ivsanchez@itcr.ac.cr



Recibido: 28 de abril de 2021. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<https://doi.org/10.15359/rep.17-1.13>

- 1 Docente e investigadora en la Escuela de Matemática del TEC, máster en Ciencias de la Computación del Instituto Tecnológico de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-3065-8386>
- 2 Docente e investigadora en la Escuela de Matemática del TEC, doctora en Educación de la Universidad Estatal a Distancia. <https://orcid.org/0000-0002-1822-4825>
- 3 Docente e investigador en la Escuela de Matemática del TEC, licenciado en Enseñanza de la Matemática con Entornos Tecnológicos del Instituto Tecnológico de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-5148-2797>
- 4 Docente e investigadora en la Escuela de Matemática del TEC, licenciada en Docencia de la Universidad Estatal a Distancia. <https://orcid.org/0000-0002-7346-766X>

Resumen

El proyecto EVEPRIM 6: Educación Virtual para Estudiantes de Sexto Grado de Primaria, fue ejecutado en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) durante el segundo semestre del año 2020 con el fin de ayudar al sector educativo, debido a la afectación ocasionada por la pandemia de la COVID-19. Este proyecto consistió en el análisis de diferentes recursos educativos que se puedan utilizar en educación a distancia, con el objetivo de elaborar materiales educativos que puedan ser utilizados por docentes, padres y estudiantes de sexto año de primaria. Al finalizar el proyecto, se logró la elaboración de dos libros interactivos para las áreas de Números y de Relaciones y Álgebra para el nivel de sexto grado. Además, se crearon 43 videos educativos que explican todos los temas que se abordan en cada una de las secciones de dichos libros. Todos los materiales son de acceso libre desde la página www.tec.ac.cr/eveprim y se rigen por los programas del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica para el área de matemática, vigentes al 2020 y contemplan los cinco ejes disciplinares que el programa especifica.

Palabras clave: Educación a distancia, libros de texto, video educativo, álgebra, teoría de los números, matemáticas.

Abstract

EVEPRIM 6 (Spanish acronym for Virtual Education for Sixth Grade Primary Students) is a project developed by Instituto Tecnológico de Costa Rica throughout the second semester of 2020. Its main purpose was to support the education system of Costa Rica due to the impact caused by the COVID-19 pandemic. One of the main goals of the project was to analyze different types of educational resources that can be used in distance education. This was done for developing educational tools that can be used by teachers, parents and sixth year primary school students. In the end, two interactive books were created. The books are aimed at students, teachers and parents, and the main content focuses on the areas of Numbers and Algebra. Also, 43 videos that explain the subjects of the books were created. All the resources follow the five disciplinary areas given by the Ministry of



Public Education of Costa Rica. Resources are free to use and share and can be access at www.tec.ac.cr/eveprim.

Keywords: distance education, textbooks, educational video, algebra, number theory, mathematics

1. Introducción

En Costa Rica, desde el año 2018 han ocurrido eventos que han provocado el cese parcial o total de lecciones. En el 2018, la huelga de profesores impidió el desarrollo normal de la segunda mitad del curso lectivo (Chaves, 2020) y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) tuvo que promover de nivel a la mayoría de los estudiantes de ese año, como una medida extrema (Estado de la Educación Costarricense, 2019). En el 2019, los docentes tuvieron que abarcar contenidos del año anterior para lograr alcanzar las habilidades necesarias según el nivel educativo que estaban impartiendo; sin embargo, también durante ese curso lectivo, se produjeron una serie de nuevas huelgas de educadores y manifestaciones estudiantiles (Chaves, 2020).

En el 2020, la pandemia producto de la COVID-19 provocó suspensiones de clases presenciales, lo cual generó que más de 120000 estudiantes tuvieran que recibir lecciones desde sus hogares. Esto ocasionó una brecha en el acceso a recursos tecnológicos (Román y Lentini, 2020), que no solo afectó a los estudiantes, también a los docentes, siendo los educadores de instituciones públicas los que presentaron mayores desventajas (Román, 2020).

Debido a todo lo anterior, desde el Programa de Estado de la Nación, se presentan ideas que permiten abordar la problemática planteada:

En materia de calidad, el Ministerio de Educación y las universidades pueden apoyar al personal docente y a las familias con diversos recursos educativos, guías de trabajo y capacitación que promuevan los aprendizajes y estimulen un cambio de mentalidad en el uso de los recursos tecnológicos como aliados de la enseñanza. (Román, 2020, párr. 6)

La Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica aprobó, durante el segundo semestre del 2020, una ronda de proyectos orientados a solventar alguna problemática producida por la pandemia. Por este motivo, la Escuela de Matemática

planteó el proyecto EVEPRIM6: *Educación virtual para estudiantes de sexto grado de primaria* ([Dirección de Proyectos Tecnológico de Costa Rica, 2020](#)). Como parte de las actividades desarrolladas, se realizaron dos libros interactivos de las áreas de Números y de Relaciones y Álgebra. Por eso, el objetivo de este ensayo es describir y justificar el proceso de crear libros interactivos como un recurso didáctico que permita apoyar el proceso de aprendizaje a distancia de los estudiantes.

2. Aspectos teóricos

El uso de diferentes recursos y materiales de apoyo a los docentes que los doten de insumos para la planificación educativa ha cobrado mayor importancia en la época de la pandemia generada por COVID-19. En el caso de Costa Rica, la educación a distancia se realiza por medio de las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) propuestas por el MEP. Estos últimos recursos son definidos de la siguiente manera:

La guía de trabajo autónomo constituye una herramienta pedagógica que tiene como propósito potenciar el desarrollo de competencias orientadas a aprender a aprender; además de todas aquellas competencias que desde el punto de vista pedagógico el docente considera se van a reforzar o desarrollar. ([Dirección de Educación Técnica y Capacidades. Emprendedoras, 2020, p. 2](#))

A los docentes, se les suministraron ejemplos de las GTA para que las modificaran según sus contextos, y estas debían ser entregadas a los estudiantes de forma física o digital, para que fueran abordadas desde los hogares con la ayuda de sus familiares ([Díaz, 2021](#)). Dentro de la planificación pedagógica a realizar por parte de los educadores, se debía contemplar materiales o recursos didácticos que fueran necesarios para el abordaje de las actividades que se proponían en las GTA. Bajo este escenario, era importante considerar que los docentes debían contar con diversos recursos como: videos educativos, libros o aplicaciones interactivas que pudieran encontrarse en la *web* y que les sirvieran como recursos didácticos de apoyo a la educación a distancia. Es por lo que, se decidió elaborar libros de texto de matemáticas que incluyeran secciones dinámicas, videos educativos y aplicaciones de la *web* acorde con los programas de estudio de matemáticas costarricenses, además, de que se hallaran accesibles a cualquier persona en un sitio de internet.



A continuación, presentamos algunos aspectos teóricos que fueron considerados en la elaboración de nuestros materiales.

Los libros de texto

Diversos autores concuerdan en que el libro de texto es un material esencial que plantea la estructura principal de la realidad de aula del docente ([Fernández y Caballero, 2017](#), [Santos-Trigo y Camacho-Machín, 2018](#)). [Campanario \(2001\)](#), indica que los usos de libros de texto más innovadores pueden ser fuente de información para estudiantes y docentes, de ejercicios, tareas de clase, de preguntas y evaluaciones. Por otra parte, [Braga y Belver \(2014\)](#) afirman que los libros de texto deben ser un buen material que apoye al currículo y estos deben mantener la coherencia al incluir información que fomente procesos reflexivos y estrategias innovadoras.

Con el avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la aparición de libros electrónicos (digitales o interactivos) ha ido en aumento. Estos materiales virtuales suponen una serie de ventajas respecto a los libros de texto en físico, pues:

- motivan a los alumnos al estudio y les ayuda a aprender gracias a la diversidad de formatos digitales que adaptan sus contenidos.
- ayudan a la comprensión de conceptos con gran potencial didáctico, como el audiovisual, o el interactivo.
- proporcionan un entorno personalizable y adaptable a las necesidades y características de los alumnos.
- favorecen la adquisición de la competencia digital, fundamental en la sociedad actual.
- pueden consultarse en cualquier momento y lugar, con o sin conexión a Internet.
- son actualizables y permiten relacionar los conocimientos con la actualidad y, por ello, acercarlo al contexto real del alumno. ([Banca, Sociedad Digital y Desarrollo, 2018](#))

Los videos educativos

Estos materiales audiovisuales son promotores de la generación de aprendizajes significativos, ya que favorecen las distintas maneras en que los estudiantes aprenden ([Federación de Enseñanza de Andalucía, 2011](#)). [Bravo \(1996\)](#) resalta la importancia de los videos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si estos son bien utilizados como material

didáctico, ayudan al estudiantado en la adquisición de los nuevos aprendizajes y apoyan a los docentes en la transmisión de los conocimientos.

Autores como [Del Casar y Herradón \(2011\)](#), [Munévar \(2014\)](#) y [Rodríguez-García et al. \(2017\)](#) resaltan ciertas ventajas del uso de videos en el ámbito de educación. Algunas de ellas son que:

- pueden ser distribuidos fácilmente por medio de sitios *web* o en discos de memoria extraíbles;
- se pueden visualizar desde distintos dispositivos móviles;
- son de utilidad para estudiantes que no pueden presentarse de forma física a clases;
- favorecen la memoria por medio del entorno visual y auditivo, estimulando los sentidos;
- apoyan los diversos estilos de aprendizaje del estudiantado;
- son un medio que permite apoyar la inclusión educativa.

Como menciona [Buchner \(2018\)](#), el estilo de los videos se ha modificado para adaptarse a las nuevas tecnologías, por ejemplo, ahora estos incluyen grabaciones de voces, sonidos, cámaras, simulaciones, figuras y más; lo que ha permitido potenciar novedosas formas de aprendizaje. [Buchner \(2018\)](#) y [Guo et al. \(2014\)](#) recomiendan su uso para modalidades como clase invertida, aprendizaje bimodal, a distancia o completamente en línea. Sin embargo, dichos autores nos recuerdan que los videos deben ir acompañados de algún tipo de mediación pedagógica para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Un aspecto por considerar a la hora de incluir videos en cualquier propuesta didáctica es el tipo de audiovisuales que se utilizará. [Guo et al. \(2014\)](#) llevaron a cabo una investigación en la cual pusieron a prueba varios tipos de videos en ambientes reales de aprendizaje; dentro de sus principales hallazgos, obtuvieron que los videos:

- cortos son más atractivos para los estudiantes. Ellos recomiendan un tiempo máximo de 9 minutos por video.
- que intercalan la cara de un instructor con diapositivas son más atractivos que las diapositivas solas con audio.
- producidos con un tono y lenguaje que favorezca la creación de un ambiente más personal producen mejores resultados que videos realizados en grandes estudios.



Aplicaciones interactivas de la web

Las herramientas interactivas que pueden encontrarse en la *web* complementan de manera oportuna las TIC y apoyan el aprendizaje de las matemáticas al dejar de hacer tanto énfasis en los algoritmos; dándole contexto a los contenidos que se están estudiando y formalizando así los conocimientos matemáticos (Jiménez, 2019). En la *web* se pueden encontrar diferentes sitios que brindan una amplia gama de recursos y que son completamente gratuitas. Especialmente los juegos en línea pueden apoyar de forma eficiente el aprendizaje de las matemáticas, en palabras de Tejero *et al.* (2017):

El uso de herramientas digitales para el diseño e implementación de actividades lúdicas e interactivas pueden representar un elemento motivador para el proceso de aprendizaje de las matemáticas, puesto que tiene un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, potencian el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes al interactuar de manera dinámica con el objeto matemático. (p. 536)

Al tomar en cuenta la relevancia del libro de texto en el quehacer docente, la pertinencia de los videos educativos y el aprendizaje más dinámico que pueden generar las aplicaciones educativas interactivas de la *web*, es que su combinación en un solo material pareciera ser un complemento importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. El poder presentar contenidos de variadas maneras que son de fácil acceso y que pueden ser manipulados de muchas formas diferentes, permite que el estudiante pueda adueñarse de su propio aprendizaje logrando flexibilizarlo (Díaz y Morales, 2008).

3. Población beneficiada

Como previamente se mencionó, el objetivo principal de la elaboración de los libros de texto era proporcionar a los estudiantes de sexto grado de primaria, materiales actualizados que fueran de fácil acceso, con contenidos matemáticamente correctos y metodológicamente apropiados para la edad, además, dotados de características que les permitan cierta interactividad.

En vista de que el distanciamiento social en Costa Rica, de cierta manera, obligó a las familias a transformarse en docentes de sus propios

hijos, no hubo más opción que convertir los hogares en un espacio para retomar los contenidos escolares. Así, los libros y materiales interactivos que se crearon poseen un vocabulario apto para que las familias (padres o encargados) puedan retomar (o aprender) este conocimiento.

4. Metodología

De esta manera, considerando la priorización sugerida por ellos, se decidió trabajar con las dos áreas que concentran la mayor cantidad de contenidos matemáticos en sexto grado: Números y Relaciones y Álgebra. Posteriormente, se realizó un análisis de las tecnologías existentes y gratuitas para la filmación de videos educativos. Lo anterior dio paso a la creación de videos cortos sobre los temas previamente identificados. En total, se confeccionaron 43, correspondientes a los dos temas desarrollados.

De forma paralela a la filmación de videos, se creó el material teórico sobre los temas previamente identificados que incluyó: teoría, ejemplos y ejercicios de práctica con su respectiva solución, revisión de distintas actividades en sitios *web*, búsqueda de curiosidades relacionadas con los contenidos, elementos de historia de la matemática y otros elementos que favorecieran la contextualización de situaciones problema. Finalmente, se creó un sitio *web* que incluyera los materiales elaborados y se divulgó por diferentes medios para que el material realmente llegara a la mayoría de los hogares posible.

5. Validación

Para validar los actividades y videos diseñados, se coordinó con la Asesoría Nacional de Matemática de I y II Ciclo del Ministerio de Educación Pública, para elegir al menos 5 docentes de sexto grado, tanto de escuelas públicas como privadas, para que revisaran y evaluaran los mismos. En total, se contó con el apoyo de 11 maestros del país y los dos asesores nacionales de primaria. Estas retroalimentaciones, permitieron generar un material acorde con las necesidades inmediatas del MEP, pues el conocer los puntos de vista, recomendaciones y sugerencias de los docentes de primaria, nos condujo a replantear varias veces la forma de presentar los contenidos.



Al finalizar este proceso y a petición de los asesores, el material se colocó en el portal Educativo⁵ del MEP, para que docentes de cualquier nivel educativo, puedan usarlo como referencia bibliográfica, o bien como material de apoyo para sus lecciones. Por su parte, de forma individual (especialmente por correos o comentarios en el canal de YouTube de Eveprim⁶), y por medio de las diferentes actividades de divulgación efectuadas para promocionar el material a nivel nacional, se nos ha hecho saber que los libros están cumpliendo su objetivo y han logrado una gran aceptación por parte de docentes de I y II ciclo.

6. Producto obtenido

Luego de las investigaciones y del trabajo realizado, el producto final fueron dos libros interactivos descargables para cada una de las siguientes áreas del conocimiento: Números y Relaciones y Álgebra. En cada libro, se incluyen diversas secciones que abarcan:

- *Conocimientos previos.* Para abarcar los contenidos propios de sexto grado, en el área de Números, se requiere la comprensión de una serie de conceptos, en particular del tema *fracciones*, por lo que se generó una sección llamada “Activación de conocimientos”, que permite al lector recordar y apropiarse de algunos conceptos que requiere para poder construir un aprendizaje significativo con la nueva información. Tal como lo expresan Warwick *et al.* (2013), según se citan en [Párraga y Toro \(2016\)](#), es importante que el docente haga un correcto andamiaje de los aprendizajes y permita que haya una adaptación específica de las necesidades de los estudiantes en el momento de enfrentarse a una nueva experiencia.
- *Conocimientos puntuales.* La sección “Recuerda que...” otorga al lector una guía específica y muy básica, que se requiere para una explicación de teoría, ejemplo o solución de un ejercicio. Dado que en clases presenciales el docente está continuamente revisando, supervisando y recordando información, para nuestro equipo, esta sección es la forma en la que se puede guiar al

5 Puede encontrar la publicación en <https://www.mep.go.cr/educatico/relaciones-algebra> y <https://www.mep.go.cr/educatico/teoria-numeros>

6 Puede ingresar en la dirección https://www.youtube.com/channel/UC_xy9BZhuUXiE-WlaABN53Q/featured

estudiante para que construya estructuras mentales en forma autónoma.

- *Profundización de conocimientos.* Se creó la sección “Para saber más...” como una forma de contribuir a la educación de los estudiantes que menciona la Ley 8899 de 21 de diciembre de 2010, para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense, por lo que el lector puede profundizar en temas más avanzados que incentiven el gusto por la matemática.
- *Sección “Sabías que”.* Se remite a datos curiosos, hechos históricos o aplicaciones de la matemática en la vida cotidiana. Con esto, se pretende estimular dos de los ejes disciplinares que pide el programa del MEP (2012): “La potenciación de actitudes y creencias positivas en torno a la matemática” y el “Uso de la historia de la matemática”. El [Ministerio de Educación Pública \(2012\)](#) considera que una forma de generar respeto, aprecio y disfrute de las matemáticas es “...recurriendo a múltiples medios como la historia, la filosofía, la ingeniería, las artes y otras disciplinas en las que las Matemáticas son parte fundamental” (p. 38).
- *Explicación de contenidos por medio de videos.* Como menciona [Kay \(2010\)](#), los videos ayudan a minimizar las dudas que puede tener el alumnado cuando estudia por su cuenta. Por este motivo, esta sección proporciona una explicación visual detallada tanto de contenidos como de ejercicios relacionados con los temas que se presentan en cada libro.
- *Práctica de los contenidos.* Contiene problemas, ejercicios, retos y autoevaluaciones. Cada propuesta remite a un apartado donde se explica la solución detallada.
- *Aplicaciones tecnológicas.* Este ícono remite a material interactivo de GeoGebra y otras herramientas tecnológicas y juegos que refuerzan el eje de “El uso inteligente de las tecnologías digitales”, lo cual permite al estudiante una interacción agradable y eficaz con la tecnología. [Santos-Trigo y Camacho-Machín \(2018\)](#) consideran que los libros de texto que involucren herramientas desarrolladas por medio de la tecnología son una vía para que los estudiantes puedan poner en juego diversas formas de razonamiento.



Los libros fueron elaborados, además, con el enfoque de la metodología de resolución de problemas, además de considerar los cinco ejes disciplinares propuestos en los programas vigentes del [Ministerio de Educación Pública \(2012, p. 15\)](#):

- la resolución de problemas como estrategia metodológica principal
- la contextualización activa como un componente pedagógico especial
- el uso inteligente y visionario de tecnologías digitales
- la potenciación de actitudes y creencias positivas en torno a las Matemáticas
- el uso de la historia de las Matemáticas.

[Santos-Trigo y Camacho-Machín \(2018\)](#) consideran importante utilizar problemas dentro de un texto matemático, puesto que su versatilidad permite ubicarlos como elementos introductorios de un nuevo tema a estudiar, para afianzar un conocimiento que ya fue adquirido o como estrategia que permita verificar la comprensión de un determinado concepto. También hemos seguido las recomendaciones de [Pino y Blanco \(2008\)](#), quienes afirman que los materiales de matemáticas deben incluir la resolución de problemas de forma variada, desde aquellos que requieren de algún cálculo simple, hasta otros de mayor complejidad que evoquen el uso de estrategias mayormente asociadas a un entorno de “quehacer matemático”.

Como se ha mencionado, los libros poseen enlaces a videos educativos que explican los contenidos que se abarcan en cada área del conocimiento. En específico, se filmaron 27 del área de Números y 16 del área de Relaciones y álgebra. Para la creación y edición de estos, se analizaron diferentes programas y plataformas educativas. De todas ellas, se seleccionaron aquellas que fueran libres y gratuitas, cuyo uso fuera sencillo pero que generara buenos resultados en cuanto a calidad, pues uno de los resultados de la investigación realizada por [Harrison \(2020\)](#) evidenció que la mayoría de los estudiantes sienten que la calidad de los videos hace una diferencia en su aprendizaje. Durante el proceso creativo, se buscó que los tamaños y cantidad de textos no los recargaran y que se incluyeran animaciones que permitieran darle una perspectiva más dinámica al material y que contextualizaran los contenidos.

No debe caerse en la falacia de que todos los tipos de videos ayudan al estudiante; por eso, el proceso creativo que se utilice para su confección es de suma importancia. Tal y como evidencian [Guo *et al.* \(2014\)](#) y [Harrison \(2020\)](#), solo aquellos videos que cumplen con las características anteriormente mencionadas pueden potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Por este motivo, el proceso creativo es un paso fundamental para cualquiera que quiera involucrarse en la elaboración de este tipo de recursos.

Nótese que todos los recursos creados son libres de usar, compartir y modificar por medio de la licencia *Creative Commons*. Esto trae consigo muchas ventajas, como las mencionadas por [Burns \(2011\)](#):

- permite a las instituciones sustituir los costosos libros de texto por alternativas libres y gratuitas.
- provee a docentes de contenido y materiales que puedan usar en sus planeamientos de clases.
- se propicia un acceso equitativo entre las personas a los materiales, pues muchos de los materiales requieren solamente de un dispositivo electrónico para utilizarlos.

Al pensar en el ámbito de nuestro país, el uso de los libros propuestos representaría un ahorro económico para las familias e instituciones. Además, los docentes tendrían a la mano una gran cantidad de material contextualizado y actualizados según los requerimientos del MEP, que podrían usar en el planeamiento tanto de sus lecciones como en la asignación de tareas.

Dado que los materiales se encuentran en el sitio *web* del Instituto Tecnológico de Costa Rica, su acceso es de fácil acceso y gratuito. Además, por la forma en la que se presenta al público, los recursos pueden ser cómodamente descargados, lo que permite que se puedan compartir por medio de un dispositivo portátil de almacenamiento, a estudiantes y personas que no tengan acceso a internet.

7. Reflexión acerca de los materiales didácticos diseñados

Presentaremos a continuación algunos ejemplos que muestran al lector de este ensayo, elementos que fueron puntos claves en la construcción del material teórico y videos alusivos, siguiendo la recomendación del MEP de trabajar con los cinco ejes disciplinares. En la



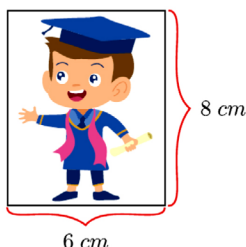
figura 1, se presenta un ejemplo de problema introductorio del libro de Relaciones y Álgebra, que, además, incluye una imagen orientadora del proceso, tal como lo recomiendan [Pino y Blanco \(2008\)](#) al afirmar que “que las imágenes que se usen en los libros de texto entreguen alguna información relacionada con el problema y no sean solo ilustraciones alusivas al contexto del problema” (p. 86).

Figura 1

Ejemplo de un problema introductorio del tema de Relaciones y Álgebra

Analice

Para la graduación de sexto grado, a Esteban le tomaron una foto con dimensiones 8cm de altura y 6cm de base, como se muestra en la siguiente figura:



Su familia está tan emocionada, que su mamá la va a duplicar (ampliar al doble) para ponerla en un marco que compró y su papá la va a reducir a la mitad, para ponerla en un llavero que tiene. Para hacer esto, van a la fotocopiadora y:

- La mamá pide que la nueva foto tenga dimensiones de altura 8cm y de base 12cm.
- El papá pide que la nueva foto tenga dimensiones de altura 8cm y de base 3cm.

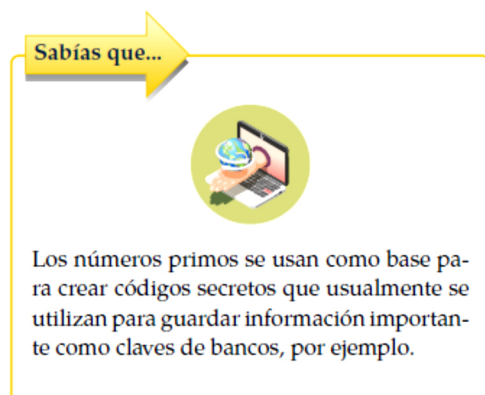
¿Son estas medidas correctas? En caso contrario, ¿cuáles son las medidas correctas?

Nota: Imagen tomada de [Monge et al. \(2020b\)](#)

Otros de los ejes que se consideró evidenciar, fue la potenciación de actitudes y creencias positivas en torno a las matemáticas, así como presentar parte de su historia. Según [Fernández-Cézar et al. \(2020\)](#), “las creencias forman parte, junto con las emociones y las actitudes, del dominio afectivo. De hecho, las creencias son consideradas parte del conocimiento mismo, que incluye aspectos de carácter perteneciente propiamente al dominio cognitivo y otros al dominio afectivo” (p. 1177). Para evidenciar lo anterior, se utilizó la sección “Sabías que...”. En la figura 2, se muestra su uso para presentar curiosidades que ayudan al estudiante a indagar en otros aspectos relacionados con el razonamiento matemático.

Figura 2

Ejemplos de la sección de “Sabías que...” la cual presenta curiosidades a los estudiantes



Nota: Imagen tomada de [Monge et al. \(2020a\)](#)

La contextualización activa se pone de manifiesto tanto en los problemas propuestos como en las secciones de “Sabías que...”, tal como indica el [Ministerio de Educación Pública de Costa Rica \(2012\)](#): “la manera más conveniente de promover la implementación de este [solución de problemas] es colocar en el currículo como ejes disciplinares el resolver problemas, hacerlo en contextos reales y además darles a estas acciones el mayor relieve” (p. 36).

Por tanto, con los dos libros interactivos confeccionados, se buscó atraer la atención del lector, al proponer escenarios de la realidad cotidiana, principalmente la costarricense.

Como plantea el [Ministerio de Educación Pública de Costa Rica \(2012\)](#):

Los contextos donde un problema puede emerger pueden ser diversos. Una situación de salud en el país, asuntos económicos, ambientales, culturales. Contextos escolares, familiares, comunitarios, profesionales, científicos. Pero también un problema puede diseñarse a partir de pasajes de la historia de las Matemáticas, de una representación artística donde es posible encontrar matemáticas, incluso un juego, un rompecabezas, un video, etc. (p. 29)



De esta manera, para atender a esa recomendación, algunos problemas están relacionados con la Isla del Coco, el croquis de la provincia de Alajuela, el Ministerio de Hacienda, la carreta típica costarricense, las esferas de piedra precolombinas, los animales típicos de la fauna de Costa Rica y muchos otros. En la figura 3, se pretende retar al estudiante ayudando a un supuesto arqueólogo a encontrar un patrón de formación, es una situación sencilla que se ha enmarcado dentro de un contexto que podría ser real.

Figura 3

Ejemplo de situación planteada alrededor de las esferas de piedra precolombinas

Analice

Un arqueólogo que se encuentra en el Pacífico Sur del país se encuentra seis esferas de piedra precolombinas que están alineadas como se muestra a continuación:

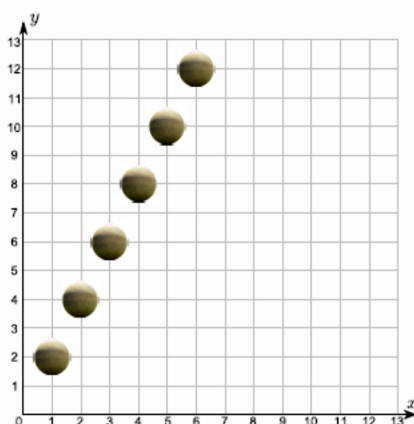


Imagen de la carreta recuperada de

<https://www.perezzeledon.net/rey-curre-sera-depositario-de-tres-esferas-precolombinas/>

El arqueólogo sospecha que esa alineación sigue algún patrón en específico.

Ayude al arqueólogo y determine las coordenadas de cada una de las esferas precolombinas y analice si existe alguna característica o patrón entre las coordenadas x y y de cada uno de los puntos. Para ayudarse con la solución, responda las siguientes preguntas:

- ¿Las esferas siguen un patrón en específico o simplemente están alineadas al azar?
- ¿Si existe un patrón, podría determinar la ubicación de las dos esferas siguientes si es que existiera un patrón?

Nota: Imagen tomada de [Monge et al. \(2020b\)](#)

Los conocimientos previos son importantes para lograr una correcta comprensión de un nuevo tema. La investigación realizada por [Pons et al. \(2014\)](#), mostró que los estudiantes que cuentan con una sólida base, en cuanto a sus conocimientos previos, afrontan los nuevos contenidos de mejor manera y con un porcentaje de aprendizaje mayor que los que presentan deficiencias en este tema. Es por esto, que en los libros se presentan dos secciones orientadas a reforzar los conocimientos previos de los estudiantes: “Activación de conocimientos” y “Recuerde que”. En la figura 4, se muestra un ejemplo de la sección de “Recuerda que”. Se puede observar que, en este caso, se retoma un conocimiento puntual que el estudiantado necesita recordar para poder estudiar un nuevo tema específico, en este caso sobre las relaciones.

Figura 4

Recordatorio sobre el concepto de Proporcionalidad directa

Recuerde



Las proporciones se llaman **directas** cuando, al aumentar una de las magnitudes, el resto de las magnitudes aumentan en forma proporcional, por ejemplo, la relación entre la cantidad de animales y la cantidad de alimento que necesitan: cuanto mayor sea el número de animales, aumentará la cantidad de alimento que se necesita.

Nota: Imagen tomada de [Monge et al. \(2020b\)](#)

Por otro lado, la sección de videos explica y ayuda a que los estudiantes comprendan mejor los temas que se abordan en los libros. Los videos se pueden acceder directamente desde cada libro, pero también están disponibles en el canal de YouTube Eveprim y se cuenta con la posibilidad de descargarlos todos en una carpeta comprimida desde el



sitio *web* del proyecto⁷. Esto se hizo con el fin de hacer más accesibles los materiales para estudiantes, encargados y docentes que tienen una limitada conexión a Internet o carecen por completo de ella. Así podrán descargarlos, almacenarlos o compartirlos por medio de diferentes tipos de dispositivos.

Adicionalmente, en el sitio *web* mencionado, se presenta un extracto de las prácticas de cada libro con sus respectivas soluciones, en formato listo para imprimir, en caso de que alguno de los lectores desee trabajar de manera impresa solamente con los ejercicios sugeridos. En su versión digital, existe un ícono para que el usuario pueda acceder de forma inmediata desde la práctica a la solución de esta y viceversa.

8. Conclusiones y recomendaciones

A lo largo de este ensayo, se ha recalcado la importancia que tienen los libros de texto en la práctica profesional de los docentes y la relevancia de brindar a la comunidad educativa materiales que contengan un contenido atractivo, interactivo y contextualizado. Se ha remarcado el valor positivo que tienen los videos educativos adecuadamente diseñados como promotores de un aprendizaje significativo en los estudiantes, además de que las aplicaciones interactivas de la *web* potencian el desarrollo de distintas habilidades que enriquecen los procesos de razonamiento en el estudiantado.

Bajo las premisas anteriores, se lograron desarrollar dos libros educativos interactivos, uno para el área de Relaciones y Álgebra y otro para el de Números. Estos incluyen diversas secciones que favorecen los ejes disciplinares propuestos en el MEP, situaciones problema contextualizadas a la realidad costarricense, videos educativos de autoría propia, enlaces a aplicaciones de la *web* y secciones de práctica con sus respectivas soluciones paso a paso.

Un aspecto que se tiene que tomar en cuenta es que los libros interactivos no son un sustituto del profesor en el aula; la finalidad de estos es que puedan ser utilizados por docentes, estudiantes y padres de familia que, en un modelo educativo a distancia, les sirva de apoyo para el entendimiento de contenidos matemáticos y de complemento para las GTA (Suárez, 2021).

7 Puede dirigirse al link www.tec.ac.cr/eveprim

Dentro de las lecciones aprendidas, se ha evidenciado la falta de materiales innovadores y gratuitos orientados a ayudar la labor docente de primaria, pues muchos de los recursos que se encuentran en la *web*, están orientados a secundaria. Además, algunos de los disponibles hasta el momento, no están dirigidos al enfoque curricular ni al contexto educativo costarricense o contienen errores conceptuales.

Docentes participantes en distintas capacitaciones virtuales ofrecidas por la Escuela de matemática del TEC, manifiestan que ambos libros interactivos son excelentes y útiles, los han compartido con estudiantes y otros docentes de los distintos centros educativos, y han utilizado aspectos teóricos de estos para la confección de las GTA, además de que los videos le han servido de apoyo incluso, para niveles inferiores. Somos conscientes de que es necesaria una mayor profundidad en la recolección de información, que pueda evidenciar el impacto que ha tenido el proyecto; se ha pensado a futuro en la realización de entrevistas a docentes que incorporan los materiales en sus lecciones, observaciones de aula y aplicación de cuestionarios de opinión que permitan brindarnos datos más certeros.

Se recomienda continuar con la elaboración de más libros en este formato, que abarquen las áreas matemáticas pendientes (Geometría, Medidas y Probabilidad y Estadística), según el currículo de sexto grado de primaria del MEP y también crear materiales correspondientes a los niveles educativos anteriores. Por esto, es de suma importancia mantener comunicación con las jefaturas del MEP y del TEC, para la activación de propuestas educativas de índole similar, en pro de la educación costarricense.

Referencias

- Banca, Sociedad Digital y Educación. (2018). *El uso de las TIC en las aulas: los libros de texto digitales*. <https://www.gradient.org/blog/tic-aulas-libros-texto-digitales/>
- Braga, G. y Belver, L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Bravo, I. (1996). ¿Qué es el video educativo? *Comunicar*, 6, 100-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800620>



- Buchner, J. (2018). *How to create Educational Videos: From watching passively to learning actively*. R&E-SOURCE. Open Online Journal for Research and Education, Special Issue #12, 1-10. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/584/585>
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Education Development Center. http://library.uog.edu.gy/eBooks/Distance_Education_for_Teacher_Training_by_Mary_Burns_EDC.pdf
- Campanario, J. (2001). ¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias didácticas*, 19(3), 351-64. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21753/21588>
- Chaves, E. (2020). Crisis del sistema educativo costarricense a consecuencia de las huelgas y la pandemia: efectos en la alfabetización estadística. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 15(19), 54-72. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/45219>
- Díaz, J. y Morales, L. (2008). Propuesta para la creación de textos interactivos de matemáticas en R. Pantoja, E. Añorve, J. Cortés y L. Osornio (eds.), *Investigaciones y propuestas sobre el uso de la tecnología en Educación Matemática* (pp. 64-75). AMIUTEM. https://www.academia.edu/1050533/PROPUESTA_PARA_LA_CREACION_DE_TEXTOS_INTERACTIVOS_DE_MATEMATICAS
- Díaz, K. (2021). *MEP ofreció más de 1200 Guías de Trabajo Autónomo como referencia para docentes*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-ofrecio-mas-1200-guias-trabajo-autonomo-como-referencia-docentes>
- Del Casar, M. A. y Herradón, R. (2011). El vídeo didáctico como soporte para un b-learning sostenible. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 237-242. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3151>
- Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras. (2020). *Guía de trabajo autónomo*. Ministerio de Educación Pública. http://www.detce.mep.go.cr/sites/all/files/detce_mep_go_cr/adjuntos/3.a-guia-trabajo-autonomo-etp.pdf

- Dirección de Proyectos Tecnológico de Costa Rica. (2020). *Proyectos relacionados a la atención de la pandemia provocada por el COVID-19*. https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/proyectos_covid_2020_-_pagina_web.pdf
- Estado de la Educación Costarricense. (2019). *Resumen Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación*. Masterlitt. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>
- Federación de Enseñanza de Andalucía. (2011). El uso didáctico del video. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 13, 1-5. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8279.pdf>
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5969918>
- Fernández-César, R., Hernández-Suárez, C. A., Prada-Núñez, R. y Ramírez-Leal, P. (2020). Creencias y ansiedad hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre maestros de Colombia y España. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(68), 1174-1205. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n68a16>
- Guo, P., Kim, J. y Rubin, R. (2014). How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*, 1-10. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Harrison, T. (2020). How distance education students perceive the impact of teaching videos on their learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 260-276. <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1702518>
- Jiménez, D. (2019). *Herramientas digitales para la enseñanza de las matemáticas en la educación básica* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/11110/1/2019_herramientas_digitales_matematicas.pdf
- Kay, R. (2010). Examining the Use of Educational Video Clips on Distance Education. En Z. Abas, I. Jung y J. Luca (Eds.), *Proceedings*



- of Global Learn Asia Pacific 2010--Global Conference on Learning and Technology* (pp. 4021-4024). Penang, Malaysia: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
<https://www.learntechlib.org/primary/p/34493/>
- Ley N° 8899/2010. Ley para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10090.pdf
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2012). *Programas de Estudio Matemáticas. Educación General Básica y Ciclo Diversificado*. MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programa-madeestudio/programas/matematica.pdf>
- Monge, C., Sánchez, I., Solís, R. y Suárez, Z. (2020a). *Libro: Números. Sexto año. Proyecto EVEPRIM 6. Educación virtual para estudiantes de sexto grado de primaria*. <https://www.tec.ac.cr/teoria-numeros>
- Monge, C., Sánchez, I., Solís, R. y Suárez, Z. (2020b). *Libro: relaciones y álgebra. Sexto año. Proyecto EVEPRIM 6. Educación virtual para estudiantes de sexto grado de primaria*. <https://www.tec.ac.cr/relaciones-algebra>
- Munévar, F. (2014). Aplicación de videotutoriales en ambientes virtuales para la enseñanza del curso: Diseño de Materiales Educativos Digitales. *KEPES*, 11(10), 9-31. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/518/443>
- Párraga, I. A. y Toro, O. I. (2016). *Andamiajes metacognitivos en aprendizaje autorregulado para fortalecer destrezas en la solución de problemas matemáticos en estudiantes de básica primaria* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/354>
- Pons, R. M., Prieto, M. D., Lomeli, C., Bermejo, M. R. y Bulut, S. (2014). Cooperative learning in mathematics: A study on the effects of the parameter of equality on academic performance. [Aprendizaje cooperativo en matemáticas: Un estudio de los efectos del parámetro de igualdad sobre el rendimiento académico]. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 832-840. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201231>
- Pino, J. y Blanco, L. (2008). Análisis de los problemas de los libros de texto de matemáticas para alumnos de 12 a 14 años de edad de España y Chile en relación con los contenidos de proporcionalidad.

- Publicaciones*, 38, 53-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2763109.pdf>
- Rodríguez-García, Hinojo, M. y Ágreda, M. (2017). Análisis del uso de video tutoriales como herramienta de inclusión educativa. *Publicaciones*, 47, 13-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6333798>
- Román, I. (2020). Brechas que dificultan el aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Programa Estado de la Nación*. <https://estadonacion.or.cr/brechas-que-dificultan-el-aprendizaje-durante-la-pandemia-del-covid-19/>
- Roman, I. y Lentini, V. (2020). Brecha digital y desigualdades territoriales afectan acceso a la educación. *Programa Estado de la Nación*. <https://estadonacion.or.cr/brecha-digital-y-desigualdades-territoriales-afectan-acceso-a-la-educacion/>
- Santos-Trigo, M. y Camacho-Machín, M. (2018). La Resolución de Problemas Matemáticos y el Uso de Tecnología Digital en el Diseño de Libros Interactivos. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 21-40. <http://dx.doi.org/10.6018/j/349451>
- Suárez, Z. (15 de abril de 2021). Libros digitales para docentes, padres y alumnos de sexto grado. *Blog Reforma Matemática*. <https://blog.reformamatematica.net/libros-digitales-para-docentes-padres-y-alumnos-de-sexto-grado/>
- Tejero, E., Padilla, D., Magaña, E. y Díaz, J. (2017). Las TIC, lo lúdico y el aprendizaje de las matemáticas. En J. L. Córca (Ed.), *Memorias del Séptimo Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia* (pp. 526-538). Editorial Virtual Argentina. http://debate2017.eduqa.net/file.php/1/Memorias_2017/Memoria_2017_tomo_1_de_5.pdf



Dimensión cultural en el enfoque educativo de prevención integral “Círculo de Bienestar Integral”. Reflexiones desde la disciplina de la Orientación

*Cindy Vanessa Artavia Aguilar*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

cindy.artavia.aguilar@una.cr

Resumen

Los cambios, demandas y desafíos sociales, así como los nuevos escenarios en diversos ámbitos del ser humano, nos llevan a reflexionar y revisar los modelos, enfoques, estrategias y diseños en Orientación. El propósito de este artículo de revisión bibliográfica es aportar al debate científico en esta disciplina y otras áreas que convergen en la atención integral del ser humano. Por tanto, el objetivo planteado es proponer la dimensión cultural en el Círculo de Bienestar Integral (CBI), por medio de la argumentación del enfoque educativo de prevención integral. El enfoque de investigación es cualitativo con un diseño de análisis de contenido. Se realizan tres pasos en la metodología: primero, se recolectan, con diferentes técnicas, los datos empíricos; posteriormente, se organizan los datos para la comprensión y construcción de categorías de análisis y, por último, se analizan los datos con un método comparativo. Dentro de los principales



Recibido: 23 de abril de 2021. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.14>

1 Académica e investigadora de la Universidad Nacional. Licenciada en Orientación. Máster en Pedagogía con énfasis en Diversidad, Universidad Nacional. <http://orcid.org/0000-0002-2179-6808>

resultados, se incorpora una nueva dimensión en el enfoque educativo de prevención integral “círculo de bienestar integral”, y la argumentación teórica de la dimensión cultural; además, se resalta la importancia de replantear y reflexionar sobre los sustentos teóricos y metodológicos de la disciplina frente a los nuevos retos que se presentan.

Palabras clave: Bienestar social, cultura, educación, orientación, prevención.

Abstract

The changes, demands and social challenges, as well as the new scenarios in various areas of the human being lead us to reflect on and to review the models, approaches, strategies and designs in Counseling. The purpose of this research is to contribute to the scientific debate in this discipline and other areas that converge in the comprehensive care of the human being. Therefore, the intended objective is to propose the cultural dimension in the Circle of Integral Well-being (CBI in Spanish) through the argumentation of the educational approach of integral prevention. The research approach is qualitative with content-analysis design. Three steps were carried out in the methodology: first, the empirical data were collected with different techniques; subsequently, the data were organized for the understanding and construction of analysis categories and, finally, the data were analyzed with a comparative method. Among the main results, a new dimension is incorporated in the educational approach of integral prevention “circle of integral well-being” and the theoretical argumentation of the cultural dimension. In addition, the importance of rethinking and reflecting on the theoretical and methodological bases of the discipline is highlighted in the face of the new challenges that arise.

Keywords: counseling, culture, education, prevention, social welfare

Introducción

Ante los retos actuales que nos demanda la sociedad y los cambios constantes a nivel mundial, es importante reflexionar y entrar en un proceso de cuestionar las epistemes disciplinares y replantear los procesos metodológicos y de intervención de cualquier



área científica, fundamentalmente en Educación, en la cual, la diversidad humana y social nos encara hacia nuevas rutas dialógicas de acción para la equidad y la justicia social. En este marco de acción, la Orientación es una disciplina que adopta un enfoque de ciclo vital y se concibe, según [Álvarez y Bisquerra \(2012\)](#), como “un proceso de ayuda a todas las personas, en todos los aspectos del desarrollo (persona, social, profesional, emocional, etc.), a lo largo de toda la vida” (p. 17). Por tanto, apoya la toma de decisiones y de conciencia de las personas sobre sí mismas y de la realidad que les rodea; en el nivel nacional, un modelo que integra este proceso en educación es el enfoque educativo de prevención integral Círculo de Bienestar Integral (CBI).

El presente trabajo académico tiene el objetivo de presentar y ampliar, desde la experiencia en investigación y la docencia universitaria, el enfoque educativo de prevención Círculo de bienestar integral del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, con el fin de aportar al debate científico en la disciplina de la Orientación y otras áreas que convergen en la atención del ser humano. Es una propuesta de ampliación de un ámbito del enfoque y la fundamentación de la permanencia de su uso por más de dos décadas por parte de los profesionales en Orientación; por tanto, se pretende proponer la dimensión cultural en el CBI, por medio de la argumentación del enfoque educativo de prevención integral.

Antecedentes

El Círculo de Bienestar Integral se describe en el apartado conceptual del documento *Educación para la Salud Integral* del [Ministerio de Educación Pública \(s. f.\)](#), como un enfoque de prevención que surge a partir de las propuestas de la Comisión Interamericana contra el Abuso de Drogas (CICAD) de la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1988. En el mismo documento, se menciona que el Consejo Superior de Educación (CSE), en el año 1990, aprueba el enfoque educativo de prevención Círculo de Bienestar Integral, como marco de referencia para la prevención en educación y la visión del ser humano en su integralidad.

A partir de esta afirmación, el 7 de noviembre del 2019, se realiza una consulta vía correo electrónico al CSE sobre las actas de aprobación del enfoque educativo de prevención integral CBI y la respuesta recibida por parte de ese ente es que no existe registro de actas del

año 1990 relacionadas con esta temática. Sin embargo, [Pereira \(1998\)](#) afirma que este enfoque fue aprobado por el CSE en la sesión N 13-90, del 22 de febrero de 1990 e incorporado a los programas educativos del Ministerio de Educación Pública (MEP) por medio de la “Ley sobre sustancias psicotrópicas, drogas no autorizadas de uso no autorizado y actividades conexas”, de 1988 (p. 156).

La ley supra citada antecede al Plan y Estrategia Antidrogas del Gobierno de la República de Costa Rica N° 29819-MP ([2001](#)), que en el artículo 17 correspondiente a las metas y estrategias del Plan específico de prevención del consumo indebido de drogas, inciso a, indica:

Inclusión de contenidos necesarios en el currículo de escuelas, colegios y la educación superior, para el desarrollo de acciones preventivas del consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, mediante las siguientes estrategias:

-Gestionar apoyo técnico, logístico, capacitación, financiamiento de material didáctico, audiovisual, equipo técnico, móvil y computarizado al programa de Prevención Integral contra el Consumo de Drogas en Escuelas Primarias bajo el enfoque de “Círculo de Bienestar”. La responsabilidad del desarrollo y ejecución de este programa es de carácter interinstitucional, donde participan el Departamento de Orientación del Ministerio de Educación Pública, el Centro Nacional de Prevención contra Drogas, el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. ([Presidente de la República y Ministro de la Presidencia, 2001, art 17](#))

La norma del plan y estrategia antidroga del Gobierno de la República sustenta jurídicamente el desarrollo educativo en esta temática, la implementación del enfoque educativo de prevención integral dentro del currículum nacional y bajo la responsabilidad del Departamento de Orientación del Ministerio de Educación Pública. En esta misma línea, el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional del MEP, en el oficio DVE-DOEV-74-2019 sobre las “Orientaciones técnico-administrativas para la operacionalizar el Servicio de Orientación en el ámbito regional y de centro educativo”, revalida la implementación del Círculo de Bienestar Integral como un enfoque educativo de prevención que se utiliza en todas las modalidades de atención y acciones específicas de la Orientación, establece lo siguiente:



sustenta el enfoque específico curricular de la especialidad, en el “Círculo de bienestar integral”, en el cual, se visualiza al ser humano desde todas sus dimensiones, en consideración de su constante transformación y cambios en los contextos socioculturales en los que se desenvuelve; también sustenta su quehacer en las teorías del desarrollo vocacional, que permite visualizar el proceso evolutivo de la persona, que se extiende a través de toda la vida. Desde esta perspectiva enfatiza su misión en “Promover el desarrollo de potencialidades, capacidades, aptitudes, fortalezas y destrezas de la población estudiantil, con la finalidad de que alcance en cada una de las etapas en que se encuentra, un desarrollo vocacional autónomo y por ende, una mejor calidad de vida personal y social que se concrete en proyectos de vida, para saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir ”, además considera resaltar valores como la proactividad, responsabilidad, lealtad, eficiencia, eficacia, participación democrática, solidaridad y el respeto. (MEP, 2019, p. 1)

Actualmente, el CBI se continúa usando como enfoque educativo de prevención en todos los niveles del sistema educativo costarricense, y es un fundamento teórico-metodológico de la disciplina de la Orientación tanto en el MEP, como en otras instituciones. También, se utiliza como sustento teórico en las investigaciones de Orientación y otras disciplinas, prácticas profesionales y desarrollo de la docencia universitaria en diferentes casas de formación. El enfoque del CBI ha estado en vigencia desde hace más de tres décadas y promueve cinco aspectos para la prevención; según [Pereira \(1998\)](#), estos hacen referencia a diversos aspectos como:

Físico: se relaciona con el desarrollo de habilidades y destrezas psicomotoras, higiene y alimentación.

Vocacional: describe intereses, actitudes, valores, toma de decisiones, elección vocacional, proyecto de vida y metas.

Emocional: tiene relación a sentimientos y actitudes del ser humano.

Ético-espiritual: esta dimensión se refiere a valores personales, morales, laborales, religiosos y familiares.

Social: describe el desarrollo de habilidades para la comunicación, solidaridad, respeto, tolerancia, organización, participación.

Referentes conceptuales

Antecedentes teóricos referenciales

Las premisas sobre el CBI tienen fundamento en el enfoque de prevención de la OEA de 1988 y la integración de elementos propios de la educación sustentados en la política educativa de los ochenta. A inicios de la década de los 80, se vive una crisis en la estabilidad económica y la irrupción en el crecimiento económico a nivel latinoamericano y nacional, que se revierte en la disminución de la inversión económica nacional en educación. Ante este panorama, se generó un impacto en la reducción de los recursos del sistema educativo que se manifestó en una menor cobertura de la educación secundaria entre 1980 y 1985, asociada a la crisis económica y social, por la cual muchas familias decidieron no enviar a las personas jóvenes al sistema educativo.

El CBI nace de una comisión de la Dirección General de Psicopedagogía del MEP y responde en cierta medida a este panorama histórico social. Tiene como objetivo impactar a nivel educativo desde la prevención de forma global, integral y evolutiva, por ende, sus premisas están relacionadas al fenómeno de las drogas; al respecto [Pereira \(1998\)](#) menciona como premisas que:

- Se analiza el fenómeno de las drogas desde una perspectiva global.
- La prevención es entendida como las acciones educativas para evitar cualquier relación con el tema de drogas y problemas psicosociales.
- Las acciones educativas tienen fundamento en valores, actitudes y comportamientos.
- Se da prioridad a la formación y no a la información. (p. 155)

Es importante considerar que las premisas de este enfoque surgen como una alternativa para el desarrollo de fortalezas y destrezas, las cuales la persona debe desplegar como mecanismo de protección ante situaciones de riesgo.

Referente histórico educativo

Es importante clarificar la historicidad que tiene la orientación en Costa Rica y, para esto, es necesario hacer referencia a la realidad educativa de América Latina de finales del siglo XX. La década de 1940 empieza a forjar una sociedad costarricense en sus más diversos



aspectos y con grandes confrontaciones ideológicas y políticas, que llevan al país a la puerta de grandes reformas sociales.

En la década de los años cincuenta, bajo el Estado Benefactor, la educación plantea cambios significativos hacia nuevas estructuras que resultan con la Ley Fundamental de Educación; para aquel entonces, se solicitó la presencia y apoyo de la UNESCO con una misión técnica de especialistas chilenos que promovieron una serie de proyectos educativos dirigidos a temas de secundaria, vocacionales y socioeducativos. Para 1957, se emitió la ley Fundamental de Educación (Ley 2160), durante la gestión ministerial de don Uladislao Gámez Solano y, por primera vez, aparece lo relativo a los servicios de Orientación, en donde se establece en el artículo 22, inciso a:

El sistema de educación costarricense asegurará al educando, mediante la coordinación de las labores dentro de los establecimientos de enseñanza: a) Un servicio de orientación educativa y vocacional que facilite la exploración de sus aptitudes e intereses, ayudándole en la elección de sus planes de estudios y permitiéndole un buen desarrollo emocional y social; b) Un servicio social que facilite el conocimiento de sus condiciones familiares y sociales y que permita la extensión de la labor de la escuela al hogar y a la comunidad; y b) Un servicio de atención de su salud. ([Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1957, art 22](#))

En 1964, se implementan oficialmente los servicios de Orientación en el Ministerio de Educación Pública con la promulgación de la ley, e inicia el proceso de construcción disciplinar en metodologías y fundamentos teóricos que van formando lo que hoy conocemos como Orientación en el sistema educativo costarricense; en este devenir epistémico disciplinar, surgen diversos enfoques y modelos de intervención como por ejemplo el Círculo de Bienestar Integral.

Modelo pedagógico

La educación como nunca antes en la historia humana, requiere ajustarse a los nuevos contextos, demandas y desafíos sociales, culturales, demográficos, políticos, etc., por lo que la claridad de las corrientes pedagógicas y una visión educativa amplia y reflexiva permiten generar aportes a la disciplina de la Orientación y a la construcción de cualquier propuesta teórico-metodológica.

Solano (2019) menciona como un desafío de la educación, la participación de diversos sujetos y disciplinas aportando a un mismo fin, menciona:

En el contexto actual, el punto en cuestión no reside ya en la participación de otras disciplinas en la atención al fenómeno educativo, pues dado el carácter complejo de la educación y los procesos de formación humana, su análisis, comprensión e intervención requieren de la consideración de factores sociales, biológicos, psicológicos, económicos, políticos, históricos, éticos y, por supuesto, pedagógicos, lo que supone la participación de especialistas de muy diversa procedencia. (p. 117)

Al ser la Orientación una disciplina que se instala en los diferentes ámbitos de la práctica pedagógica y apropia en su construcción epistemológica, conceptual y metodológica al sujeto, su desarrollo y el contexto, es importante considerar los fundamentos educativos en los que se sustenta el enfoque del CBI. Por ende, se puede considerar la pedagogía de la comprensión como un modelo para propiciar la inclusión social, la cual –en el desarrollo de esta argumentación académica– pretende potencializar las capacidades de la persona profesional en Orientación para reflexionar e integrar los conocimientos, saberes y sentires del colectivo de estudiantes a la vida cotidiana en todos sus contextos y generar la reflexión pedagógica para el compromiso social del colectivo profesional.

La intención de incorporar la filosofía de la comprensión en los modelos educativos no es nuevo, autores como Perrone, Freire, Dewey, Froebel, Pestalozzi, entre otros, lo han desarrollado en sus modelos pedagógicos; sin embargo, la pedagogía de la comprensión es un planteamiento que sustenta el enfoque educativo del CBI, y pretende ser el marco de acción y análisis desde el cual se desarrolle este didácticamente; además, permite la percepción y descripción de diversos fenómenos, propicia la comprensión intersubjetiva de los contextos internos y externos del sujeto y fomenta la conciencia crítica.

En este modelo, el conocimiento es construido y parte de la experiencia de las personas; el saber es inacabado, situacional, único e irrepetible, por tanto, el proceso educativo es una construcción dialéctica de las intersubjetividades en constante diálogo de las



vivencias del ser humano; por lo tanto, la educación es una relación humana dinámica y abierta que respeta las diversidades y particularidades de los diferentes ambientes o contextos de la persona y se desarrolla a lo largo del ciclo vital, la concepción de ser humano para este modelo es multidimensional.

Para [Villegas \(2006\)](#), la pedagogía de la comprensión presenta cinco dimensiones filosóficas, a saber, teleológica, ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica. La dimensión epistemológica presenta algunos aspectos básicos como:

- El saber está por hacerse. La construcción del saber se activa ante la insatisfecha relación que acontece entre el sujeto y el objeto.
- El conocimiento no es dado, es construido subjetivamente en diálogo y en una relación dialéctica que propicia la intersubjetividad. La comprensión del conocimiento es un proceso de subjetivación de la vivencia del otro.
- La concepción de verdad es subjetiva, relativa e inherente a la situación y a la persona.
- El sistema de razonamiento es variado y múltiple. La experiencia es el contenido del acto de la conciencia que tiene lugar antes de que el individuo la subjetive y, por ende, la haga objetiva.
- La expresión es la objetivación de los dominios cognitivos, emocionales, espirituales y sociales del individuo.

En la dimensión teleológica, [Villegas \(2006\)](#) plantea que: “El principal propósito que moviliza esta pedagogía es comprender el comportamiento humano en el contexto social” (p. 321). La dimensión axiológica hace referencia a los valores que subyacen o justifican las actividades de la pedagogía de la comprensión, y visualiza al ser humano con derecho a sentir, expresarse, resignificarse, y reconocerse en toda su expresión. Asimismo, la dimensión ontológica se centra en aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales y su énfasis está en los procesos de pensamiento; por último, la dimensión metodológica se sustenta en el aprender haciendo ([Villegas, 2006](#)).

Prevención integral

El concepto de prevención surge en el campo de la salud y luego se desarrolla en diferentes áreas de la salud mental, ciencias sociales y

educación. Según [Vignolo et al. \(2011\)](#), la Organización Mundial de la Salud (OMS) define *prevención* como las “Medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida” (p. 12).

En la disciplina de la Orientación, los enfoques atención intentan actuar sobre los factores que originan una situación, problema o crisis desde los distintos niveles de prevención, la cual se puede considerar como un proceso de construcción de competencias, habilidades y destrezas que permiten al ser humano actuar sobre aquellas condiciones que ponen en riesgo su desarrollo integral. Al respecto, Arguedas (2015), según se cita en [Mata \(2015\)](#), señala:

A la educación en general y a la Orientación de forma específica se les atribuye una función preventiva, ya que actúan sobre el autoconcepto de las personas y su capacidad para promover cambios, sobre las condiciones del entorno, sobre el desarrollo de la capacidad para discernir de acuerdo con valores reconocidos y en la promoción de la creatividad para enfrentar la vida con responsabilidad, por el bienestar propio y colectivo. (p. 51)

Existen diferentes acercamientos conceptuales en torno a la prevención como concepto y sus niveles de atención, a continuación, se presenta en la Tabla 1 una línea teórica- histórica del concepto.

Tabla 1

Línea teórica e histórica del concepto de prevención

Lindemann (1944)	Pionero en el tema de prevención desde el campo del duelo, realizó programas de salud mental con estrategias para la prevención del duelo.
Bower (1969)	Considera la prevención como cualquier tipo de intervención psicológica y social desde un modelo atención de salud emocional que busca reducir o eliminar la situación problemática o generadora en la población en general.
Goldstone (1977)	Visualiza la prevención como el conjunto de medidas y acciones en pro de evitar el comienzo de un problema en grupos de alto riesgo o vulnerables.
Catalano y Dooley (1982)	Proponen dos tipos de prevención: proactiva y reactiva. La primera es enfocada en la potencialización de habilidades y capacidades del ser humano, para prevenir una situación de riesgo antes de que aparezca (optimización de factores protectores). La segunda busca reducir las consecuencias negativas de una situación (prevenir factores de riesgo).



Cowen (1982)	Fortalece la prevención primaria con acciones más operativas. Se centra en la prevención de grupos a partir de las características, historia de vida y circunstancias de las personas y los grupos. Por ende, incide en las prácticas organizacionales y políticas sociales. La atención se centra en las transiciones del ser humano; hace referencia a dos tipos de prevención: a nivel social- grupal (prevención de sistemas) y prevención centrada en la persona, la cual puede referirse a prevención reactiva o proactiva.
Conynen (1983)	Se centra en las poblaciones que están principalmente en riesgo, anticipa el problema a partir de factores desencadenantes y sensibles. Se modifican las condiciones del contexto que demuestran son un factor de aparición de la situación problema. Promueve la fortaleza emocional y las competencias personales para enfrentar los ambientes desencadenantes y eliminar las circunstancias nocivas.
Lofquist (1983)	Argumenta que la prevención es un proceso activo y asertivo de crear condiciones o atributos personales que promueven el bienestar de las personas.
Caplan (1989)	Establece la diferencia en tres tipos de prevención: Primaria, secundaria y terciaria: • La prevención primaria: es un concepto comunitario, que implica contrarrestar o evitar las situaciones nocivas o problemáticas antes de que se originen. • La prevención secundaria: tiene como objetivo reducir la situación problema, a través del diagnóstico previo y el tratamiento efectivo a partir de medidas adecuadas para impedir su progresión. • La prevención terciaria: pretende reducir los efectos de la situación problema por medio de la atención directa o rehabilitación para que la persona retome a partir de sus capacidades, habilidades y destrezas para la calidad de vida (reinserción).
Bronfenbrenner (1979)	Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner la prevención se plantea a partir de cuatro niveles: microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas. Su propuesta se dirige a la transformación del entorno natural, considerando que estos son la principal fuente de influencia sobre la conducta del ser humano, y no se pretende ajustar a la persona a su ambiente.
Haller (1984)	Distingue tres tipos de prevención: Comunitaria: dirigida a grupos sociales de diferentes condiciones demográficas, socioeconómicas, edad, entre otras variables, independiente de circunstancias actuales y personales. Tipo Milestone: se considera la etapa de desarrollo del ciclo vital como un factor de riesgo. Está dirigido a las personas que se encuentran en un momento concreto de su ciclo vital. Prevención de alto riesgo: Se centra en las personas altamente vulnerables o en situaciones de riesgo por sus circunstancias socio- culturales.

Nota: Recopilación propia del concepto; con el año, se destaca el momento histórico de la postulación de las teorías.

Prevención integral en Orientación

Los niveles de prevención más utilizados en Orientación son los de la clasificación de [Caplan \(1989\)](#) (primaria, secundaria y terciaria); sin embargo, desde los planteamientos en esta disciplina, no se apega estrictamente a este enfoque teórico, sino que recoge otros postulados que enriquecen el planteamiento de [Caplan \(1989\)](#) y se adecuan a las características y realidades disciplinares de la Orientación en Costa Rica. Es importante recalcar que, en los niveles, por sus características propias y al considerar componentes proactivos, puede existir traslape entre por la complejidad y permeabilidad de estos.

Estrategias preventivas (factores de riesgo y factores protectores)

En las estrategias preventivas, se pueden observar los factores de riesgo y los protectores, los cuales contemplan elementos tanto personales como socioambientales que pueden incidir en el desarrollo de la persona, la toma de decisiones y el sentido de vida. Un factor de riesgo es cualquier rasgo o característica que expone a una persona a una mayor probabilidad de sufrir un peligro o condiciones desfavorables para su vida; por el contrario, los factores protectores son aquellas características, rasgos o condiciones que posee la persona y que generan situaciones favorables.

Los factores protectores de amplio espectro son aquellos que tienen relación con rasgos e indicadores que previenen cualquier daño a la persona y, además, potencian sus capacidades y habilidades. Se pueden considerar factores protectores como aquellos que generan situaciones positivas y beneficiosas como la familia, la autoestima adecuada, la buena comunicación, las relaciones interpersonales sanas, el sentido de vida elaborado, el alto nivel de resiliencia, la tolerancia a la frustración, la permanencia en el sistema educativo formal, entre otros rasgos. Los factores protectores específicos hacen referencias a rasgos más concretos y en la toma la decisión de generar dicho factor para su vida, por ejemplo, condiciones como no tener relaciones sexuales de alto riesgo, no fumar, el uso del cinturón, entre otros.

Metodología

Este artículo se deriva de las experiencias, percepciones, significados e interpretación de la realidad a partir del análisis de la aplicación del CBI como enfoque educativo de prevención integral en Costa Rica; además se basa en trabajos de investigación y académicos de estudiantes



y profesionales en Orientación; la recuperación de la información y los datos se realizó durante el año 2019. Por tanto, se consideró oportuno utilizar un diseño de análisis de contenido cualitativo que permitiera indagar sobre el enfoque educativo y aportar conocimiento a una realidad específica para ampliar su margen interpretación y acción. El objetivo es proponer la dimensión cultural en el CBI, por medio de la argumentación del enfoque educativo de prevención integral.

El análisis de contenido cualitativo permitió estructurar, organizar y reorientar la información existente relacionada con el tema para poder interpretar y analizar los resultados; metodológicamente, primero se realizó una recolección de datos empíricos por medio de la exploración de datos sobre el uso del enfoque educativo de prevención integral CBI en diferentes estamentos profesionales e instancias, de la cual se derivaron preguntas generadas que permitieron la recogida de datos por medio de registros físicos metodológicos, teóricos y descriptivos.

Segundo, se realizó la organización de los datos para la comprensión de las categorías del estudio, a saber: fundamentación teórica del CBI, la cultura como dimensión del CBI y contextualización del CBI. Cabe resaltar que la recogida y análisis de datos fueron simultáneos, ya que permitieron identificar mayor cantidad de información o vacíos.

Tercero, se realizó el análisis de los datos con un método comparativo constante entre el análisis de la información recolectada y la realidad de utilización del CBI, en cuyo resultado se obtuvo la capacidad de comprensión del fenómeno y la fundamentación de una nueva dimensión del CBI basado en datos y evidencia, y no en ideas preconcebidas.

Resultados y discusión

Los postulados iniciales del CBI y los argumentos teóricos presentados nos llevan a plantear la necesidad de retomar, analizar, reflexionar en torno a las nuevas demandas y necesidades de las personas, cómo el enfoque educativo de prevención integral CBI se ajusta a esas realidades particulares y responde desde la diversidad a la equidad social. Por ende, la Orientación tiene como uno de sus objetivos desarrollar las capacidades, destrezas y habilidades de los seres humanos, a partir de procesos de autoconocimiento, conocimiento del medio y toma de decisiones, en pro del desarrollo de la persona, la comprensión y aceptación de uno mismo. Al respecto, [Bisquerra \(2011, p. 46\)](#) menciona:

...los objetivos generales pretendidos por los profesionales de la orientación pueden resumirse en los siguientes:

- Desarrollar al máximo la personalidad.
- Conseguir la autoorientación.
- Conseguir la autocomprensión y aceptación de uno mismo.
- Alcanzar una madurez para la toma de decisiones educativas y vocacionales.
- Lograr la adaptación y el ajuste.
- Conseguir un aprendizaje óptimo en los años de la escolaridad.
- Combinaciones de cualquiera de los puntos anteriores.

Dimensiones

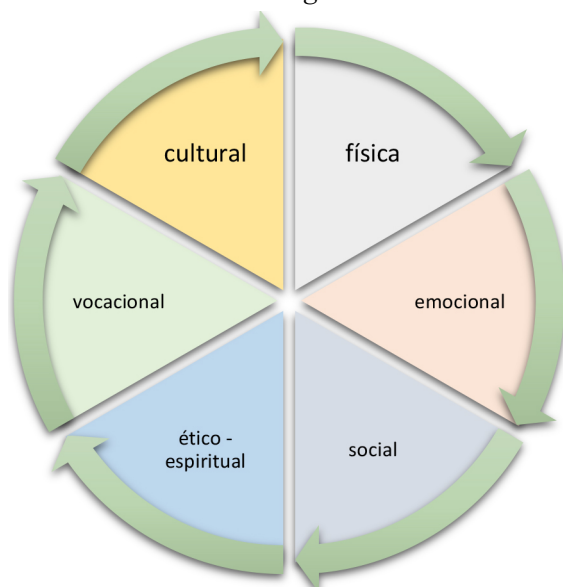
Las dimensiones del círculo de bienestar integral hacen referencia a las áreas en las que el ser humano se desarrolla desde su integralidad a lo largo del ciclo vital, y permiten, desde la disciplina de la Orientación, el estudio, diagnóstico, investigación, intervención y marco de acción para el análisis de situaciones personales. Al ser un planteamiento integral, el análisis de las áreas es omnímodo, al igual que los resultados y su interpretación; sin omitir que se puede generar un nivel de profundidad de algunas de las áreas en particular.

El replanteamiento del enfoque educativo de prevención CBI, contempla el área cultural como una propuesta que se integra a las 5 áreas iniciales. En la figura 1, se presentan las áreas del CBI, y se desarrollan de forma general, considerando que cada área requiere de un nivel de profundidad en su extensión.



Figura 1

Círculo de Bienestar Integral



Nota: Adaptado de [Pereira \(1998\)](#).

Dimensión cultural

La dimensión cultural es un nuevo ámbito que se integra al Círculo de Bienestar Integral y se considera de suma importancia en este trabajo, pues pretende brindar un aporte nuevo y dar multiplicidad en la interpretación y el análisis en el enfoque educativo de prevención integral. Tratar el tema de la cultura es tener presente que existe diversidad de conceptos y que están en constante reflexión sobre lo que se entiende por *cultura* y las características más relevantes que resultan de la teoría y la práctica; aunado a esto, se circunscriben otros conceptos cargados de significados como multiculturalidad, interculturalidad, identidad cultural, ideología, entre otros que permiten ampliar la visión interpretativa de la cultura.

La cultura se puede clasificar desde un concepto más sociológico que hace referencia al desarrollo intelectual y social del ser humano en comunidad; desde una concepción antropológica como la forma de vida de un grupo de personas que incluyen sus valores, normas, costumbres y tradiciones; desde lo estético- humanista en relación con el arte y su

amplitud de manifestaciones, o bien, desde una concepción psicoanalítica que hace una valoración interpretativa de las posiciones personales en relación con las posiciones sociales. Al tomar en consideración estas clasificaciones, se puede indicar que cultura es lo que no es fruto de la naturaleza, es aquello que han ido construyendo los seres humanos, se aprende y se transmite socialmente.

Por tanto, es la forma de ser de una determinada comunidad humana; Camilleri (1985) según se cita en [Besalú \(2002\)](#) señala:

La cultura es el conjunto más o menos ligado de significados adquiridos, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismo, induciendo, con respecto a estos estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos. (p. 26)

Desde esta perspectiva, la cultura forma parte de nuestro ser, razón por la cual, trasciende el argumento de incorporar esta área en el CBI, al considerar a esta como un entramado o una red de significados que dan sentido a la vida y a los eventos o situaciones para interactuar en la cotidianidad de los seres humanos, es el medio por el cual las personas miramos e interpretamos la realidad que nos circunscribe, leemos el mundo a partir de nuestros parámetros culturales, en consideración de que la cultura es dinámica y cambia constantemente a partir de las transformaciones del ambiente. La cultura se aprende a través de los procesos de socialización a lo largo del ciclo vital y se adquiere en la relación con el medio, el lenguaje y los símbolos, por lo que las actitudes y vivencias de los seres humanos tienen un profundo sentido desde su andamio cultural, y la relación valorativa que establezca desde su ser interior con su grupo social.

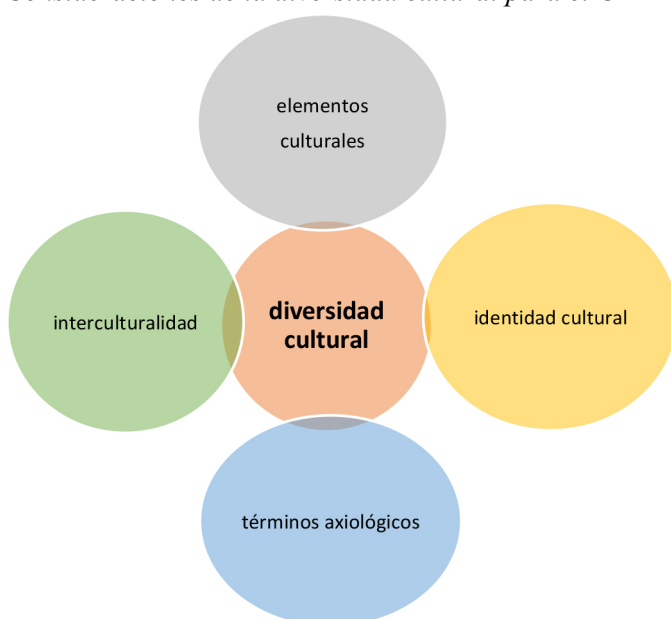
A partir de lo anterior y desde el análisis de los datos sobre el tema, la integralidad de la cultura es primordial, y no es posible analizar e interpretar cada uno de sus elementos tanto en su nivel subjetivo (sistema de valores y símbolos) como objetivo (costumbres, norma, material, expresión verbal, etc.) por separado, sino que es un sistema que se adhiere a otro sistema complejo como el CBI y que influye en el



desarrollo de las personas: lo emocional, psicológico y su capacidad de relación con la sociedad. Podríamos determinar que la diversidad cultural constituye algunas variables fundamentales como los elementos de la cultura, la identidad cultural, la interculturalidad y la relación en términos axiológicos (Figura 2).

Figura 2

Consideraciones de la diversidad cultural para el CBI



Nota: Creación propia.

La identidad cultural es una construcción social que permite a la persona sentirse parte del grupo y toma en consideración factores en proceso de construcción como la autoidentificación, sentido de pertinencia y pertenencia de los rasgos culturales. Es importante comprender esta dinámica de identidad, porque nos sitúa en un complejo proceso de descubrimiento, enriquecimiento y sentido de interacción social que brinda reconocimiento al ser humano (no solo conocimiento) y así se puede afirmar la identidad sin herir la diversidad.

La interculturalidad nos acerca a visiones de mundo diferentes, pero con respeto, y nos plantea el reto de crear entornos sociales que

posibiliten el intercambio y enriquecimiento entre personas de diferente origen étnico y cultural, en relación dialógica que integra el lenguaje, la interacción y la transformación social. El verdadero diálogo intercultural se establece en términos axiológicos básicos y de sentido para todas las personas.

Dimensión física

Esta dimensión está relacionada con el desarrollo físico del ser humano, contempla aspectos de salud corporal, desarrollo hormonal, de crecimiento, desarrollo genético y factores epigenéticos, nutrición, sexualidad y promoción de la salud. Con respecto a esto, para la OMS, la promoción de la salud es cuando se permite que las personas tengan control de su propia salud y generen calidad de vida para sí mismas y quienes están a su alrededor, es decir:

“el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud”. Este concepto se pone en práctica usando enfoques participativos; los individuos, las organizaciones, las comunidades y las instituciones colaboran para crear condiciones que garanticen la salud y el bienestar para todos. ([Organización Panamericana de la Salud, OPS, 2021, párr. 1](#))

Se presentan tres componentes esenciales: buena gobernanza sanitaria, educación sanitaria y ciudades saludables, con el objetivo de disminuir riesgos que afecten la salud de las personas y transformar positivamente las condiciones de vida para la toma de decisiones consciente y asertiva sobre la salud integral y no únicamente desde la ausencia de enfermedad. A partir de la definición anterior, interpretamos la salud como estado completo de bienestar físico, mental y social, con multiplicidad de dimensiones que interactúan para la calidad de vida.

Dimensión emocional

La dimensión emocional y afectiva del ser humano deriva su atención en componentes que van desde lo neurofisiológico, comportamental y cognitivo. Muchos autores sustentan esta dimensión desde diversas propuestas científicas como Goleman, Csikszentmihalyi, Bisquerra, Marina, entre otros que han realizado valiosos aportes en el área.

Podemos definir la emoción, según [Bisquerra \(2000, p. 61\)](#), como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación



o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”; por tanto, esta dimensión está presente en el proceso vital y de desarrollo del ser humano en todos sus ámbitos, sobre todo cuando se considera el primer aspecto fundamental en los procesos de entrada del aprendizaje, impulsos y compromisos personales de autorrealización a partir de los estímulos intrínsecos y extrínsecos. En esta, se reconoce el autoconocimiento, la autoestima y la expresión de las emociones; también se considera en esta dimensión el tiempo libre y la recreación, como elemento que propicia el desarrollo de la personalidad del ser humano y le permite demostrar sus valores en espacios de convivencia; de igual forma, se contempla la apreciación y producción artística como acto creativo y colectivo.

Dimensión social

La dimensión social contempla todos aquellos espacios en los que el ser humano interactúa con los demás, se comunica, colabora, practica su sistema de valores y se interrelaciona con sistemas fundamentales como la familia, el sistema educativo, la sociedad, grupo de amigos, entre otros. En la vida de las personas, se contempla desde dos perspectivas: la primera, como algo natural y muy propio del ser humano, somos seres sociales por naturaleza; y segundo, desde la construcción histórica y consciente de las sociedades en el mundo, como la planificación libre y constante de grupos sociales.

Independientemente de la perspectiva supra citada, es evidente que la vida de las personas está en constante relación con otros seres humanos y se necesita de esa base social para el desarrollo del individuo, el intercambio de bienes y servicios, que contribuyen al sostenimiento de la sociedad y el ensamblaje complejo de los sistemas o constelaciones de las relaciones humanas; por esto, cada grupo social establece sus propias reglas de trato, características, comportamientos y normas que le permiten la sana convivencia. Dentro de esta dimensión, es importante contemplar los aspectos mencionados y todos aquellos relacionados con la convivencia de los seres humanos que inciden su desarrollo y crecimiento.

Dimensión ético-espiritual

La dimensión ética hace referencia a principios universales y fundamentales que determinan los actos de los seres humanos de forma consciente y libre hacia la regulación de la vida propia y la de las demás

personas. Por tanto, los seres humanos conforman un código para actuar o dejar de actuar al considerar las acciones o conductas como buenas o malas, adecuadas o inadecuadas, de acuerdo con las costumbres, valores, normas y reglas sociales y personales; es una forma de llevar el respeto a las personas en todas las circunstancias.

El desarrollo de dimensión ética conduce a tomar decisiones libres, responsables y autónomas, a tener claro los derechos y deberes como ciudadanos y comprometerse con acciones claras y responsables que aporten a la sociedad para su transformación, una renovación con justicia, equidad y solidaridad desde estos mismos parámetros. Además, en esta dimensión, el individuo fortalece la realización personal a partir de una práctica de valores que dan sentido de espiritualidad y sentido a la existencia de la vida, en la cual se establece una relación con la naturaleza, y le permite reencontrarse como sujeto para poder establecer vínculos sanos con el exterior, a partir del respeto a la visión cosmogónica de cada ser humano. Al respecto [Galdona \(s. f.\)](#), en el apartado Para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), determina que para se necesita incluir tres niveles diferenciados que deben interactuar de forma permanente e integrado, a saber:

1. El desarrollo de un fuerte “sentido de vida”.

Esto implica la capacidad de dar respuesta personal y autónoma a la pregunta fundamental de la vida. Esta pregunta puede formularse de modos diversos según sea el marco sociocultural y familiar de cada persona (p.ej. ¿Qué puedo esperar de la vida, o de mí mismo?, ¿Para qué existo? ¿Qué quiere Dios, o la historia, o... de mí?, etc.). No obstante esa variedad de formulaciones, o inclusive, no obstante el hecho de que no esté tematizada por la persona, la pregunta siempre existe en cada ser humano.

2. El desarrollo de un “proyecto de vida” concreto y realizable.

La construcción de un proyecto de vida supone el intento consciente y deliberado de procurar la mayor coherencia personal posible, como camino de realización, definiendo para ello las opciones históricas que, de cara al futuro, hagan posible la concreción real de los propios ideales y de la propia escala de valores.

3. El desarrollo de una “estructura ética personal”, capaz de viabilizar y sostener los contenidos éticos de la propia vida. (p. 2)



Dimensión vocacional

Esta dimensión es trascendental e imperativa en la comprensión del CBI, desde la disciplina de la Orientación, por tanto, requiere de mayor amplitud en su desarrollo y profundizar en la vinculación que se puede establecer con este enfoque y cómo las teorías pertinentes a lo vocacional-laboral también se pueden analizar a la luz del CBI.

Hace hincapié en el óptimo desarrollo vocacional del ser humano en todas las etapas de su vida, al considerar los procesos de formación, desempeño profesional, tiempo libre, entre otras variables que le permiten construir conductas vocacionales que lo preparen para la vida. No es solo la elección vocacional, sino el adecuado proceso para la conformación de su proyecto de vida, y la relación con todas las áreas del ser humano.

Ideas conclusivas

En primera instancia, es importante enfatizar que, a partir de los resultados presentados, encontramos la constante necesidad de reflexión académica-profesional sobre los métodos, enfoques, técnicas y estrategias utilizadas en la práctica profesional y en la construcción teórico-metodológica disciplinar, así como la reflexión-acción sobre los enfoques epistemológicos que sustentan el quehacer profesional; con la claridad de que los sustentos teóricos que surgen de la misma práctica profesional se sometan a constantes evaluaciones sobre sus fundamentos y su respaldo con evidencia científica. Se sugiere abrir más espacios de diálogo disciplinar que debata y construya sustentos teórico-metodológicos interdisciplinarios a la luz de las nuevas demandas y cambios sociales-culturales.

Por consiguiente, el CBI requiere de la fundamentación pertinente como sustento teórico para procesos de investigación, discusión académica, intervención disciplinar, replanteamiento de corrientes teóricas y nuevos postulados en Orientación. En este sentido, la discusión queda abierta a diálogos de saberes conducentes a la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más equitativa y libre. La contextualización del enfoque a nuevos procesos de valorización del conocimiento científico y no científico y las diversas relaciones de tipos de conocimiento a partir de las realidades sociales.

En consecuencia, la cultura como una dimensión del CBI es primordial para comprender la forma de ver el mundo, la lectura e

interpretación que los seres humanos hacemos de las realidades en las que está inmerso, y las relaciones dialógicas que se establecen e inciden en el desarrollo del ser humano en todas sus etapas.

Lo más importante es que este resultado y análisis quede abierto a cambios, reinterpretaciones, reflexión y construcción crítica y constante ante las demandas del ser humano y la sociedad. La incorporación de esta dimensión amplía el nivel de diagnóstico, interpretación y atención desde el CBI en los diversos grupos sociales, así como, permite un análisis más profundo en cada una de las áreas disciplinares de la carrera: socioeducativo, investigación e intervención en Orientación y desarrollo integral del ser humano.

Referencias

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa*. Wolters Kluwer.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). Ley Fundamental de Educación. N 2160. Costa Rica. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis educación.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Modelos de Orientación e Intervención en Psicopedagogía*. Wolters Kluwer.
- Caplan G. (1989). Recent developments in crisis intervention and the promotion of support service. *The journal of primary prevention*, 10(1), 3–25. <https://doi.org/10.1007/BF01324646>
- Mata, (2015). *El desarrollo teórico de la orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica*. EUCR.
- MEP. (2019). *Orientaciones técnico-administrativas para la operacionalizar el Servicio de Orientación en el ámbito regional y de centro educativo, 2019* (Oficio DVE-DOEV-74-2019). MEP. <https://www.cpocr.org/wp-content/uploads/2019/02/Orientaciones%20t%C3%A9cnico%20adm%20DOEV%20%202019.pdf>
- MEP. (s. f.). *Educación para la Salud Integral*. Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación (DDIE) MEP.
- Galdona, J. (s. f.). “*La transversalidad en el currículo*”. *La formación de las estructuras éticas de la persona*. Sala de lectura, OEI.



http://www.formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/07_De-sarrolloHumano/La%20Transversalidad%20en%20el%20Curri-culo.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Promoción de la Salud*. <https://www.paho.org/es/temas/promocion-salud>

Pereira, M. T. (1998). *Orientación Educativa*. EUNED.

Presidente de la República y Ministro de la Presidencia. (2001). Plan y Estrategia Antidrogas del Gobierno de la República de Costa Rica. N 29819-MP. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=47165&nValor3=50024&strTipM=TC

Solano, J. (2019). *Pedagogía itinerario y desafíos*. Letra Maya.

Villegas, M. M. (2006). Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciar la inclusión social. *Revista de Pedagogía*, XXVII(79), 307-350. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65907905>

Vignolo, J., Vacarezza, M. Álvarez, C. y Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Prensa Médica Latinoamericana*, XXXIII(1), 11-14. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ami/v33n1/v33n1a03.pdf>



Los procesos de formación continua como mecanismos de seguimiento a las personas graduadas de las carreras de enseñanza que imparte la División de Educología de la Universidad Nacional de Costa Rica

*Herminia Ramírez Alfaro*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

herminia.ramirez.alfaro@una.cr

*Gerardina Víquez Vargas*²

Universidad Nacional

Costa Rica

gerardina.viquez.vargas@una.cr

*Alba Canales García*³

Universidad Nacional

Costa Rica

alba.canales.garcia@una.cr



Recibido: 14 de mayo de 2021. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.15>

- 1 Máster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria Universidad Nacional de Costa Rica. Académica de la División de Educología de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-8792-936X>
- 2 Máster en Educación con Mención en Orientación para la Vida Estudiantil, en la Universidad Nacional de Costa Rica. Académica de la División de Educología de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-7871-7840>
- 3 Máster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria Universidad Nacional de Costa Rica. Académica de la División de Educología de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0003-2800-7135>

Resumen

Este trabajo expone los resultados de un estudio realizado en el marco del proyecto de extensión universitaria, titulado: “Fortalecimiento de la Mediación Pedagógica para los Graduados de las Carreras de la Enseñanza”, de la División de Educología (DE), del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), que ejecuta acciones para mejorar la mediación pedagógica. Este artículo tiene como objetivo determinar, desde la percepción de las personas graduadas de las carreras de la enseñanza, las posibles áreas prioritarias requeridas para fortalecer su desempeño docente mediante la formación continua. La investigación se fundamentó en el paradigma naturalista y una metodología que asume un tipo de investigación mixta, a partir de la utilización de un cuestionario conformado por preguntas abiertas y cerradas. La investigación se efectuó con la colaboración de 94 personas graduadas, quienes participaron en los cursos de formación continua impartidos en el año 2018. Los participantes procedían de diversas instituciones y zonas del país. Dentro de los principales resultados, se resalta la necesidad de un programa de formación continua, sistemático y progresivo que les permita a las personas graduadas mejorar su mediación pedagógica, en áreas como la didáctica, la evaluación y desarrollo profesional docente, entre otros.

Palabras clave: Capacitación, formación continua, evaluación, seguimiento de personas graduadas, mediación pedagógica.

Abstract

This paper reports on the results of a study carried out in the framework of a university outreach project entitled: "Strengthening Pedagogical Mediation for Graduates of Teaching Majors" from *División de Educología* (DE), of *Centro de Investigación y Docencia en Educación* (CIDE) from Universidad Nacional of Costa Rica (UNA), which implements continuing education actions for the improvement of pedagogical mediation. This article aims to determine, from the perception of graduates in the teaching majors, the possible priority areas that require continuous training. The research was based on the



naturalistic paradigm and a methodology that assumes a type of mixed research, based on the use of a questionnaire consisting of open and closed questions. The research was carried out in collaboration with 94 graduates from various institutions and areas of the country, who participated in the continuing education courses taught in 2018, so the results obtained cannot be generalized. Among the main results, the need for a continuous, systematic, and progressive training program that allows them to improve their pedagogical mediation in pedagogical areas, such as teaching, evaluation, teaching resources, and teaching professional development stand out.

Keywords: continuing education, evaluation, graduate follow-up, pedagogical mediation, training

Introducción

La División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica, es una unidad académica encargada de la formación docente y, en su quehacer, ha estado comprometida con los procesos de autoevaluación y gestión de la calidad de las carreras dentro de su oferta académica. Es a partir de los procesos de gestión de la calidad que se ha alcanzado, dentro de la cultura de autoevaluación, un alto grado de madurez, el cual se ha logrado construir a través del tiempo, mediante la vivencia de procesos de autoconocimiento, de autorreflexión objetiva, honesta y transparente. Esto ha permitido avanzar en su mejoramiento, en y desde las diversas estructuras organizativas: lo administrativo, lo académico, la gestión del currículo, así como la proyección a la comunidad desde la extensión, la investigación y la producción.

Un elemento común que se encuentra en los Compromisos de Mejoramiento de las carreras acreditadas en la Universidad Nacional es la necesidad latente de un proceso de seguimiento a las personas graduadas, que permita atender las necesidades derivadas de su labor docente en los diversos contextos educativos. Como respuesta a esto, la División de Educología plantea el proyecto denominado “Fortalecimiento de la Mediación Pedagógica de los Graduados de las Carreras de la Enseñanza”.

En este proyecto, se concibe el seguimiento de las personas graduadas como un proceso de formación permanente, que parte de la

reflexión misma por parte del docente, de manera crítica y propositiva. Es el mismo docente quien analiza sus propias prácticas y las necesidades que surgen de esta, con la disposición para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y su mediación pedagógica.

En este sentido, este artículo presenta los resultados obtenidos en una investigación diagnóstica sobre la importancia y características de la educación continua, desde la perspectiva de las personas graduadas de las carreras de la enseñanza de la División de Educología, que permita establecer un plan de formación y seguimiento en su quehacer docente.

La División de Educología, desde el proyecto “Fortalecimiento de la Mediación Pedagógica de los Graduados de las Carreras de la Enseñanza de “...”, contribuye en la formación de las personas graduadas de las diferentes disciplinas, con temas acordes con la realidad educativa desde el aula; es por esta razón que, al hablar de formación continua, se piensa en ofrecer alternativas de capacitación en cursos y talleres en las diferentes modalidades, según la necesidad de la población, sea virtual, presencial o bimodal, de tal manera que puedan estar actualizados en temáticas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referente teórico

En este apartado, se hará referencia a los constructos conceptuales que sustentan la formación continua de las personas graduadas de las diferentes carreras de la enseñanza de la División de Educología, y otros participantes que se dedican a la educación, provenientes de instituciones públicas y privadas y personas interesadas en el tema educativo, que se dedican a actividades de capacitación. Dentro de estos, se hará referencia al seguimiento de las personas graduadas y formación continua.

Seguimiento a las personas graduadas

Como lo menciona [Garzón \(2018\)](#), es necesario establecer mecanismos de comunicación eficientes entre la universidad y las personas graduadas que permitan una interrelación entre ambos, de manera que favorezca establecer las estrategias “para diseñar políticas y estrategias dirigidas a la mejora del currículo, garantizar su pertinencia, e implementar acciones que beneficien a sus graduados... En el contexto Latinoamericano, este mecanismo de comunicación entre graduados-universidad es conocido como ‘seguimiento a graduado’” (p. 206).



Precisamente, para el proyecto de la División de Educología, en el seguimiento a las personas graduadas, se incluye la formación permanente, que se define como esos diversos momentos de acompañamiento que se le puede brindar al profesional en educación, pero bajo un modelo de formación estructurada y continua que parte de la identificación de las necesidades desde los mismos profesionales. En este sentido, el seguimiento de las personas graduadas se enfoca en el fortalecimiento de las destrezas pedagógicas, que surgen de las demandas del mismo profesorado, a partir de ese análisis reflexivo que realiza de su realidad educativa.

Garzón (2018) recalca que, “La universidad a partir de estos requerimientos, debe diseñar programas de formación continua y ofrecer a sus graduados de manera equitativa, es decir, ofrecer formación en todas las áreas de conocimiento relacionadas con la formación profesional de sus graduados” (p. 213).

Aunado a ello, dado a las exigencias educativas actuales, se busca ofrecer capacitaciones, congresos, simposios, de manera virtual o con presencialidad remota, con el fin de mantener actualizada a las personas graduadas, docentes en ejercicio entre otros que así lo necesitaran.

Formación continua

La educación actual debe considerar, además, las necesidades emergentes, el manejo de tecnologías, la educación emocional, las habilidades sociales, sensibilización y el cuidado del medio ambiente, los valores, la promoción del bien común entre otras, con el propósito de crear mejores personas para la sociedad. Díaz (2017), señala que “[e]l cambio educativo es obligatorio, urgente, una reforma integral, cultural y pedagógica. Es un cambio actitudinal” (p. 43). Por ello, Berbel (2018), considera la formación continua como la vía para readaptar los conocimientos, habilidades y necesidades emergentes, de tal manera que responda de manera eficaz y efectiva a cambios en la enseñanza, lo que facilitará una mejor educación al contar con docentes actualizados.

También existe la necesidad de generar espacios de formación permanente, como un proceso de fortalecimiento de las capacidades y habilidades de la persona docente para asumir los retos en su ejercicio profesional, como lo que indican Ortega y Ortega (2009):

La educación permanente surge como necesidad de la sociedad para adaptarse a los nuevos modelos productivos, económicos,

sociales y tecnológicos. Debemos crear espacios de formación permanente para capacitar a la ciudadanía mediante nuevos modelos de formación; una nueva alfabetización que garantice la adaptación a las diferentes transformaciones económicas, laborales, sociales, comunicativas, etc. (p. 154)

La siguiente historia hipotética se muestra como un ejemplo de la apertura que toda persona docente debe poseer ante las necesidades que el estudiantado requiere, para la construcción de su propio conocimiento y como es necesario que las metodologías utilizadas sean flexibles para dar cabida a la creatividad y para que permita el desarrollo de un aprendizaje significativo, un ejemplo de ello es un caso que se presentó en un centro educativo, como se muestra a continuación: A un niño de maternal, le correspondió exponer sobre el venado cola blanca; sus padres le ayudaron a buscar la información, a preparar el cartel y a realizar el dibujo del venado. El chiquito todavía no sabía leer, los padres le leían la información para que pudiera escuchar, retener la información y lograra exponer el trabajo asignado. Al chiquito se le ocurrió hacer fichas, cortó unos trozos de papel e hizo dibujos que le recordaran las partes, características, alimentos y otros referentes al tema del venado. Cuando llegó al kínder y le correspondió exponer, veía las fichas que había elaborado, el maestro se le quedaba viendo, porque pensaba que estaba leyendo (lo cual no se podía hacer); al acercarse, vio que en las fichas había dibujos que lo guiaban para realizar la exposición. Cuando la mamá llegó a recogerlo, el maestro le dijo lo sorprendido que estaba por la iniciativa del niño, pues él pensó que había letras en las fichas.

Con base en el ejemplo anterior, uno de los elementos que se destacan de la formación continua es la creatividad, como lo menciona [De Bono \(2018\)](#), es

un poderoso factor de motivación porque logra que la gente se interese por lo que está haciendo...propicia la esperanza de encontrar una idea valiosa, brinda a todos la posibilidad de alcanzar logros individuales y grupales, de hacer la vida más divertida e interesante. (p. 123)

En atención a la cita anterior, se puede ver que el docente nunca deja de educarse, que hay otras formas de llevar a cabo los procesos, de



explicar los contenidos, hay que estar siempre abiertos y con disposición para aprender de los demás. Dentro de la educación permanente, se debe tomar elementos que favorezcan el desarrollo profesional que se desea del cuerpo docente; algunos de los elementos son la creatividad, la motivación, las tecnologías y la evaluación continua.

Por otra parte, el uso de las tecnologías facilita la educación virtual, necesaria en la actualidad, por el tipo y características de los estudiantes que se matriculan en los diferentes cursos. La virtualidad es una alternativa, principalmente, porque la mayoría trabaja y ve en ella una posibilidad, pues ingresan en horarios de noche o fines de semana, según cada uno pueda. Esta modalidad de formación genera espacios de reflexión, trabajo individual y grupal. Se desarrolla desde un aula virtual en la que el docente coloca enlaces, vídeos, lecturas, para que los estudiantes participen mediante foros, tareas, chat en un tiempo estimado. Para ello, las instrucciones y la evaluación deben quedar muy claras, para que el estudiante pueda participar y aprender, dada la importancia que tiene para mediar el proceso educativo.

La evaluación debe estar consignada en el programa de curso, así como la descripción de cada rubro, para que tanto el docente como el estudiante conozcan el proceso que se seguirá en el desarrollo de las actividades proyectadas. En esta oportunidad, se hará referencia a la evaluación formativa, la cual consiste en “ofrecer orientación y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, en cuanto a la debilidades y fortalezas del aprendizaje, más que juzgar o calificar los resultados” (Anijovich y González, 2017, pp. 11-12).

De acuerdo con lo anterior, existen varias formas de realizar una evaluación formativa, entre las que podemos nombrar: observación, preguntas, listas de cotejo, rúbricas, escalas de observación, entre otros. Actualmente, con la virtualidad y la presencialidad remota, se ha tenido que hacer ajustes en la evaluación, como ha sucedido en la experiencia de las investigadoras. Algunas de las propuestas que se han realizado son: enviar con anterioridad las tareas, para que puedan tener tiempo de hacerlas, lo anterior por que algunos viven en zonas alejadas, lo que genera que la conexión a internet sea limitada, también hacer un equilibrio en la asignación de trabajos sea grupal e individual, para que puedan organizar su tiempo y no se vean perjudicados en la evaluación.

Por otra parte, como lo afirma Ortega (2009), es mediante la educación permanente que se logra el desarrollo de competencias para el desarrollo profesional de los docentes:

Los niveles de competitividad se han elevado y cambian constantemente por lo que es necesaria una formación teórica y práctica que construya las bases para posibilitar la inserción social y laboral. Las competencias para desempeñar cualquier trabajo se modifican dependiendo del contexto y es a través de la educación permanente cuando se pueden aportar las herramientas necesarias para la adaptación a los cambios e innovaciones profesionales y la inclusión social.

La competencia social es de gran importancia, son habilidades y estrategias socio cognitivas de interacción que una persona tiene. Algunos valores de esa competencia son: autocontrol, autorregulación emocional, habilidad para la resolución de problemas, etc. La formación basada en competencias debe ser considerada como un proceso flexible, abierto, una formación a lo largo de la vida. (pp. 155-156)

Con base en lo anterior, se puede mencionar que la formación académica, debe estar consolidada en personas conscientes, reflexivas de la realidad educativa actual, e ir más allá, desde una manera humanista y crítica, replanteándose, además, los modelos pedagógicos vigentes y puedan estar acordes con las necesidades requeridas por los profesionales en educación.

Metodología

Esta investigación consistió en un diagnóstico con un grupo de personas graduadas de las carreras de la enseñanza de Educación Comercial, Inglés, Matemáticas, Francés, Arte y Comunicación Visual, Ciencias, Música, Estudios Sociales y Educación Cívica, Español y Educación Física), que participaron en las actividades de formación que ofrece el proyecto “Fortalecimiento de la Mediación Pedagógica de la División de Educología” durante el año 2018, para un total de 96 encuestados.

Para obtener los insumos y experiencias de la población con la que se trabajó, se aplicó un instrumento vía electrónica; se contactó a



los participantes por correo electrónico, para aplicarles la encuesta que estaba estructurada por 7 preguntas cerradas y 5 preguntas abiertas.

Este instrumento fue elaborado por las integrantes del proyecto "Fortalecimiento de la Mediación Pedagógica", para conocer a fondo las necesidades de capacitación de las personas graduadas de las diferentes carreras que imparte la División de Educología, así como las problemáticas que enfrentan en su labor docente, entre otros aspectos que se desglosan en este artículo (Ver apéndice). A partir de los resultados, se generaron actividades académicas, tales como cursos, talleres o seminarios en las temáticas que los participantes manifestaron como prioritarios para fortalecer su mediación pedagógica.

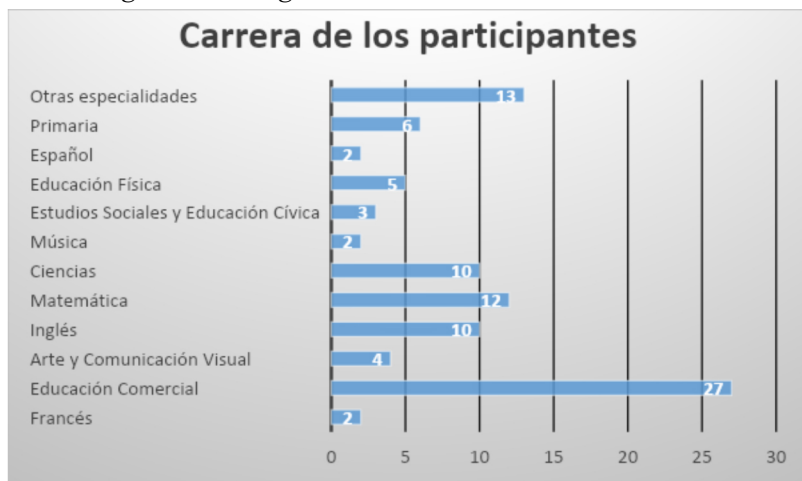
Análisis de los datos y resultados

Las personas graduadas que se han visto beneficiados con las diferentes capacitaciones ofrecidas desde el proyecto "Fortalecimiento de la Mediación Pedagógica" y que fueron parte de los encuestados, en su mayoría son licenciados y cabe resaltar que han participado varias personas graduadas con grado de maestría, lo cual indica que, a pesar de estar en un nivel superior, igualmente requieren de la actualización que ofrece el proyecto.

Las personas graduadas que más han participado pertenecen a las carreras de: Educación Comercial, Enseñanza de la Matemática, Enseñanza de las Ciencias y Enseñanza del Inglés, así como de otras especialidades que están interesados en actualizarse, como lo son, Educación Especial y Educación en I y II Ciclo, entre otras. En la Figura 1, se detalla la cantidad y especialidad de los participantes en este diagnóstico.

Figura 1

Personas graduadas según carrera



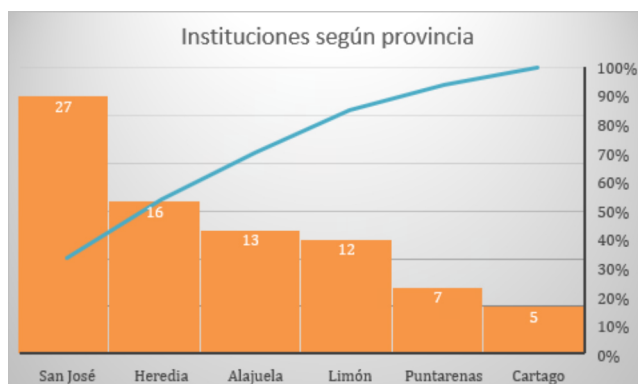
Nota: Cuestionario aplicado a las personas graduadas. Elaboración propia (2018).

Otro dato importante es que, la mayoría de las personas graduadas están trabajando en la docencia, aspecto muy significativo para el proyecto, dado que tanto docentes, como estudiantes se están viendo beneficiados con los aportes que se brindan con las capacitaciones ofrecidas. Se evidencia que estos participantes están laborando en diferentes instituciones, tanto públicas, como privadas y en las diferentes provincias del país, como se puede apreciar en la Figura 2.



Figura 2

Provincias donde se encuentran las instituciones



Nota: Cuestionario aplicado a las personas graduadas. Elaboración propia (2018).

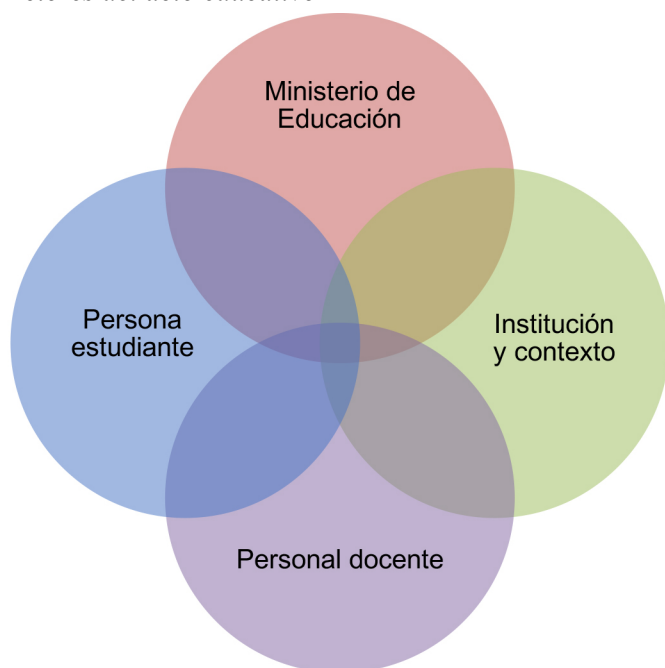
De acuerdo con la Figura 2, el alcance de las acciones que se realizan permite llegar a todos los rincones del país, lo cual deja como resultado que, la División de Educología del CIDE, se proyecte fuera del ámbito universitario. Asimismo, es coherente con la misión de la División de Educología, que hace referencia a

promover el desarrollo académico y socioafectivo de los docentes en formación... por medio de la docencia, la investigación, la producción y la extensión para desarrollar una praxis educativa comprometida con el mejoramiento y la transformación inclusiva de la sociedad costarricense. (División de Educología, 2021, párr. 1)

En el acto educativo, intervienen diferentes actores, mismos que se muestran en la Figura 3, quienes convergen entre ellos y se interrelacionan para hacer posible el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas interrelaciones de una manera u otra influyen en el desempeño docente al generar situaciones que afectan la mediación pedagógica.

Figura 3

Actores del acto educativo



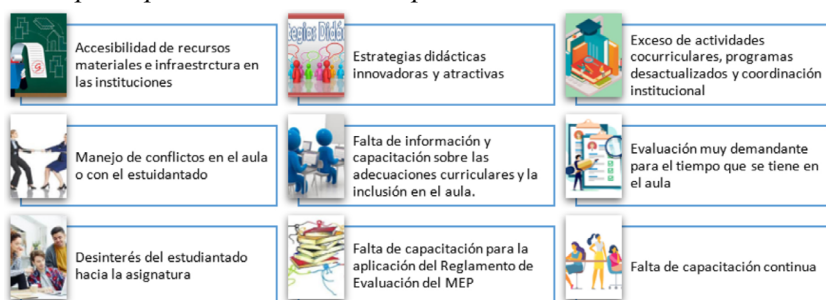
Nota: Cuestionario aplicado a las personas graduadas. Elaboración propia (2018).

Al consultar sobre los principales problemas que enfrenta la persona graduada en su desempeño docente, específicamente en su mediación pedagógica, menciona el papel de estos actores indicados anteriormente; a saber, Ministerio de Educación Pública, institución educativa, estudiantado y personal docente. Algunas de las problemáticas expuestas son: falta de capacitación de manera continua, exceso de actividades curriculares, accesibilidad de recursos materiales e infraestructura en las instituciones, entre otras que se pueden observar en la Figura 4.



Figura 4

Principales problemas en el desempeño docente



Nota: Cuestionario aplicado a las personas graduadas. Elaboración propia (2018).

Según lo expuesto por los participantes, son varios los problemas que enfrentan para llevar a cabo con éxito su mediación pedagógica, de manera que permitiera establecer qué relación tenían con las necesidades de capacitación o formación. En cuanto a lo anterior, las respuestas fueron muy diversas, tal como se puede leer en las siguientes expresiones de los docentes:

- La falta de estrategias atractivas e innovadoras y especialización en los docentes (docente 2).
- No saber cómo manejar los conflictos en grupos o con estudiantes con una situación particular (docente 4).
- Aplicación de adecuaciones significativas (docente 31).
- Desarrollar los contenidos de forma atractiva para que los estudiantes se motiven a seguir aprendiendo (docente 6).
- ...la evaluación, consideran que es muy demandante para el tiempo que se tiene en el aula y la cantidad de lecciones que se recibe en el trimestre (docente 7).
- El cambio de las estrategias de educación y el abordaje de las inclusiones educativas (docente 29).
- Actitud y responsabilidades de los estudiantes (docente 20).
- Pocas ganas que muestran de estudiar y aprender, desinterés y calidad educativa (docente 25).
- La elaboración de instrumentos para la revisión de cotidianos y tareas (docente 26).
- La falta de capacitaciones (docentes 21 y 33).
- Se necesita una actualización constante (docente 34).

Como lo mencionan [López-Barajas et al. \(2016\)](#), “[l]a educación permanente surge como necesidad de la sociedad para adaptarse a los nuevos modelos productivos, económicos, sociales y tecnológicos” (p. 154). Por esto, conocer la percepción de los participantes acerca de la importancia de un programa de educación permanente, para su desempeño docente, es gratificante; ya que indican que: es importante para que el alumnado conozca del crecimiento de proyectos pedagógicos a nivel institucional y tendencias educativas. A su vez, la institución se da cuenta de las personas interesadas en continuar procesos de aprendizaje adaptados a la época, tal como se puede leer en las siguientes expresiones de los docentes:

- En efecto, son importantes ya que nos permiten actualizarnos continuamente en diversos programas (docente 1).
- Claro que sí porque se da un seguimiento y fortalecimiento de conocimientos previos. Además, se pueden conocer y exponer, compartir, intercambiar experiencias vividas por colegas (docente 8).
- Son importantes tanto para el alumnado como para la institución, el estudiantado debe saber si la Universidad ha crecido en materia de proyectos pedagógicos y tendencias educativas, así como también si se ha preocupado por actualizar tendencias desactualizadas. La institución se da cuenta de las personas interesadas en continuar procesos de aprendizaje adaptados a la época y poder saber inquietudes para facilitar en futuras sesiones (docente 9).
- Si claro, nuestro mundo avanza día a día y suelen cambiar desde nuevas estrategias, nuevas evaluaciones, nuevos programas. Es importante estar actualizado (docente 10).
- Claro que sí son importantes porque el mundo está en constante evolución y por ende las técnicas, procesos y procedimientos educativos también lo deben de hacer ya que los intereses cambian y con ello los avances culturales enriquecedores (docente 16).
- Si, dado que cada día nos podemos enfrentar a retos nuevos y gracias a los programas de educación permanente se puede capacitar y actualizar para este preparado para esos nuevos retos (docente 21).



- Los programas de educación permanente son de mucha importancia, pues permiten actualizar un poco el quehacer o desempeño del docente, estos programas son de ayuda para el docente por el cambio constante del a sociedad, la educación y su entorno (docente 33).
- Por supuesto, porque cada ejercicio docente realizado en la práctica profesional me permite ensayar nuevas formas de enseñar y me permite experimentar qué estrategias se usan (docente 40).
- Es un factor determinante en el desempeño, ya que la actualización permite lograr aprendizajes contextualización y permanentes según los requerimientos actuales (docente 43).
- Claro, permiten actualizar y refrescar metodologías (docente 49).
- Son muy importantes, me han permitido actualizar, reforzar y adquirir nuevos conocimientos en áreas y temáticas muy diferentes. Al trabajar con adolescentes es importante adaptarse y conocer las condiciones actuales en que ellos se desarrollan y para eso es preciso actualizarse (docente 53)
- Los programas de educación permanente son de gran importancia porque permiten la actualización de conocimiento, esto lleva a mejorar la calidad de las labores que realizamos (docente 65).

Los docentes consultados, en sus respuestas, coinciden en cuanto a las características que debe tener el proceso de formación, como lo menciona [Tardif \(2010\)](#):

... deben ser pertinentes para los docentes y útiles para su práctica profesional. Deben tener en cuenta sus necesidades y ser coherentes en lo que se refiere a su bagaje, a sus saberes, a sus modos de simbolización y de acción. (p. 202)

A la consulta acerca de esas características, los entrevistados indican que, debe tener: congruencia con la realidad y los programas de estudio vigentes, claridad, eficacia, transparencia y atractivo, menos teórico y más práctico, con innovación pedagógica, esto significa, actualización de contenidos, métodos pedagógicos, innovadores, concretos y creativos, entre otras. Las siguientes opiniones, resumen las características que debe poseer un programa de educación permanente

para que sea pertinente para el personal docente y en particular a las personas graduadas:

- Que las enseñanzas sean congruentes con la realidad. Que tenga claridad, eficacia, transparencia y atractivo, menos teórico y más práctico. Que responda a las necesidades educativas actuales, promoviendo el sano desarrollo del conocimiento y la investigación. analizando cuál es el ser humano que se requiere formar y aún más importante para qué (docente 1).
- Adecuado a las características de los docentes, por lo que se sugiere hacer un diagnóstico antes de abrir un curso, principalmente si son de áreas específicas. Además, no abarcar contenidos generales que los docentes poseen (docente 2).
- Respaldo por excelentes profesionales de la misma universidad. Desde cada escuela se debe hacer un análisis de los programas de estudios del MEP, y plantear cada una en conjunto con el CIDE talleres específicos para cada carrera (docente 4).
- Ofrecer cursos en modalidad virtual, con pocas lecciones presenciales, porque el estudiante puede administrar su tiempo, considerando horarios y cantidad de lecciones que se impartirán. Que sea interactivo, innovador, de fácil acceso y con una plataforma para aclarar dudas, para que sea más interactivo el proceso, no por correo electrónico (docente 6).
- Tener relación directa con los programas de estudio vigentes. Ir de la mano con los cambios del MEP, evolución con las tendencias de metodologías de educación (docente 11).
- Actualización de contenidos, métodos pedagógicos, innovadores, concretos y creativos (docente 15).
- Que los temas a trabajar sean de aprovechamiento, con un tema de importancia que ayude al desarrollo y desempeño de una labor o actividad (docente 21).
- Este debe contemplar las situaciones reales, del quehacer educativo, actualizado, oportuno, coherente con la realidad, que genere conocimiento (docente 22).
- Información novedosa, nuevos estudios y material. Que se adecue a los cambios tecnológicos (docente 24).
- Emocionante, conquistador, llamativo, libre, espontáneo, creatividad en las estrategias, metodologías, aprendizajes etc. (docente 36).



- Dinámico, aplicable a la realidad, motivador, que genere reto (profesional, personal y educativo), lúdico, vivencial, constante, activo, apasionante (docente 37).
- Comunicación constante con egresados, mediante difusión de actividades (compartir artículos, informar de conferencias, capacitaciones) y por supuesto actualización (docente 39)

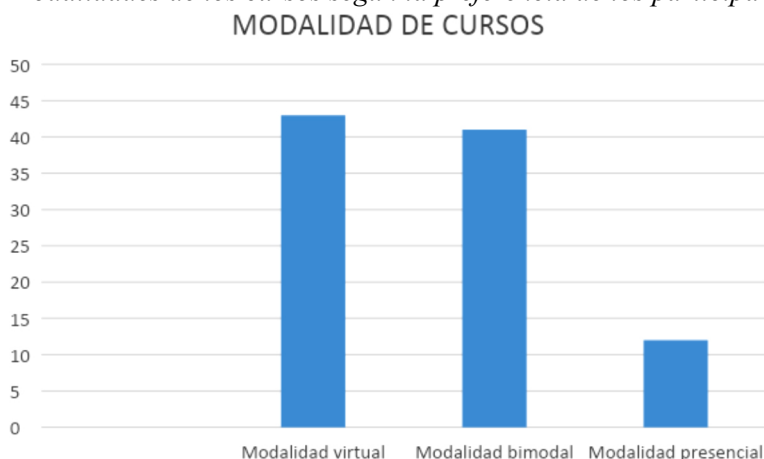
De acuerdo con lo que consideran [López-Barajas et al. \(2016\)](#):

La educación permanente reconoce nuevos contextos de formación accesibles, abiertos, flexibles y a distancia, el aprendizaje no formal y el informal como fuente de conocimiento que se hace real con la utilización de las tecnologías y su potencial formativo. Las tecnologías de la información y la comunicación nos abren un camino hacia la democratización del acceso a la educación, posibilitando el aprendizaje permanente. (p. 158)

En esta línea de pensamiento, para concretar un plan de trabajo, es importante tomar en cuenta la opinión de los participantes en cuanto a la modalidad de cursos que prefieren, los horarios en que pueden matricular y qué tipo de curso les gustaría llevar. La mayoría de los entrevistados indican que, tanto la modalidad virtual como la bimodal, son las opciones pertinentes (ver Figura 5). Si el curso es presencial, la mayoría prefiere los sábados, en la mañana y en menor cantidad matricularían entre semana, por la noche. El tipo de curso que necesitan matricular, son los de capacitación de aprovechamiento (con evaluación, 40 horas), sin dejar de lado el interés de asistir a seminarios, congresos o simposios.

Figura 5

Modalidades de los cursos según la preferencia de los participantes



Nota: Cuestionario aplicado a las personas graduadas. Elaboración propia (2018).

Para lograr identificar las áreas temáticas de la formación pedagógica, y así concretar el plan de trabajo, se consulta ¿cuáles son esas grandes áreas en las que requiere capacitación. Las necesidades de capacitación de acuerdo con el área pedagógica se enfocan en cinco grandes ámbitos que son: didáctica, evaluación, desempeño en el aula, recursos tecnológicos y diversidad; dentro de estas áreas, se desglosan temáticas que se pueden observar en Figura 6.

[illegible]

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se plantea un plan de formación como un mecanismo de seguimiento a las personas graduadas. Para los fines del proyecto, se concibe como el proceso de formación permanente que parte de la reflexión misma por parte del docente, que, de manera crítica y propositiva, analiza sus propias prácticas y las necesidades que surgen de esta, con la disposición para superarlas con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su mediación pedagógica.

El seguimiento de las personas graduadas se enfoca en el fortalecimiento de las destrezas pedagógicas que surgen de las demandas del mismo profesorado, a partir de ese análisis reflexivo que realiza de su realidad educativa. Es por esta razón que, las destrezas pedagógicas que se desarrollarán van a depender de los resultados de esta reflexión en el contexto de los docentes. La propuesta consiste en ofrecer un ciclo de formación de cuatro a seis cursos, de 40 horas, se da como una secuencia de formación, que permite posteriormente ser evaluada por los participantes, para definir si hubo impacto positivo en la mediación pedagógica. Asimismo, al finalizar el ciclo de capacitación, se actualiza mediante un nuevo diagnóstico. Es por esta razón, que se presenta, primeramente, en la Figura 6, el ciclo como se ofertará. El orden en el cual aparecen los cursos está establecido por la prioridad determinada por los mismos docentes.

Figura 7

Ciclo de formación propuesta



Nota: Cuestionario aplicado a las personas graduadas. Elaboración propia (2018).

Conclusiones

La educación permanente es un pilar fundamental como mecanismo de seguimiento a las personas graduadas de las carreras de la enseñanza, dado que permite una vinculación constante con la formación académica, para el mejoramiento de los procesos de mediación pedagógica de manera contextualizada, tanto de las zonas urbanas como rurales.

Para los fines del Proyecto de “Fortalecimiento de la Mediación Pedagógica”, el seguimiento de las personas graduadas se concibe como proceso de formación permanente que parte de la reflexión misma por parte del docente que, de manera crítica y propositiva, analiza sus propias prácticas y las necesidades que surgen de esta, con la disposición para superarlas con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su mediación pedagógica.

Es por esta razón que, los procesos de educación permanente deben organizarse de manera articulada, contar con una programación de cursos claramente estructurada, organizada y planificada, que nazca de las propuestas de las personas graduadas, acorde a las necesidades educativas desde sus contextos actuales. Esto conlleva a darle seguimiento y establecer mecanismos de evaluación para el mejoramiento del plan de formación propuesto.



También, el avance en el uso de las tecnologías de la información y comunicación permite ofertar diferentes temáticas de manera virtual, lo que facilita al estudiantado poder acceder a este tipo de formación docente. La virtualización de los cursos ha venido en aumento en cuanto a las preferencias que establecen los consultados y con cursos de 40 horas, en secuencia periódica que se ofrezca esa actualización constante y oportuna. El contar con herramientas tecnológicas como el aula virtual institucional, ayuda a llegar hasta donde se encuentre el estudiantado egresado de las diferentes carreras de la enseñanza.

Es tarea de la unidad académica, ofrecer a las personas graduadas y otros de la enseñanza, la oportunidad de aprender sobre nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje sea con tecnologías, recursos materiales, estrategias y evaluación que se vienen gestando como parte de investigaciones recientes desde la pedagogía. Por lo anterior, el proyecto a futuro plantea un sólido plan de formación, que conlleve una secuencia ordenada de temáticas atinentes a las necesidades de actualización, tanto de los estudiantes activos, como de las personas graduadas, sin dejar de lado, otras poblaciones interesadas en capacitarse y que a su vez deben capacitar a otros y necesitan la formación pedagógica para lograrlo.

Referencias

- Anijovich, R. y González, C. (2017). *Evaluar para aprender*. AIQUE.
- Belver, J. (2018). *La formación continua es un elemento fundamental para el desarrollo y supervivencia de las empresas y su capital humano*. <https://www.educaweb.com/noticia/2018/02/28/formacion-continua-es-elemento-fundamental-desarrollo-supervivencia-empresas-su-capital-humano-16337/>
- De Bono, E. (2018). *El pensamiento creativo*. Paidós.
- Díaz, D. (2017). *¿Por qué educamos?* LID.
- División de Educología. (2021). *Misión y Visión*. <https://www.cide-educologia.una.ac.cr/index.php/quienes-somos/mision-vision>
- Garzón, A. G. (2018). Modelo para el Seguimiento y Acompañamiento a Graduados (SAG), una visión holística de la gestión de la calidad de la educación superior. *Educación* 27(52), 201–218. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.011>

- López-Barajas, E., Ortega, M. C., Albert, M. J. y Ortega, I. (2016). *El paradigma de la educación continua: reto del siglo XXI*. Narcea Ediciones.
- Ortega, M. y Ortega I. (2009). Nuevos contextos formativos para el desarrollo de la educación permanente. En E. López (Coord.), *El paradigma de la educación continua: reto del siglo XXI* (pp. 109-130). Narcea.
- Ortega, I. (2009). La naturaleza de la innovación en la educación permanente. En E. López (Coord.), *El paradigma de la educación continua: reto del siglo XXI* (pp. 153-168). Narcea.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Ediciones Narcea.



Apéndice

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA

Diagnóstico de necesidades de educación permanente

Estimados(as) participantes:

El presente instrumento tiene como objetivo *analizar los problemas que se presentan en su labor docente y las necesidades de educación permanente para el fortalecimiento de la mediación pedagógica*, de manera que se pueda establecer un proceso de formación docente. Este se focaliza en conocer la opinión sobre lo que debe ser un proceso de formación continua y las necesidades de capacitación que las personas requieren.

Agradecemos su valiosa colaboración.

Datos personales

Nombre	Primer Apellido	Segundo Apellido
Correo electrónico 1		
Correo electrónico 2		
Celular		
Teléfono de habitación		
Teléfono de trabajo		

Información académica

1. Último grado académico obtenido:

- ☐ Diplomado
- ☐ Profesorado
- ☐ Bachillerato
- ☐ Licenciatura

2. Especialidad: _____

3. Actualmente, ¿usted trabaja en labores docentes?

- ☐ Sí
- ☐ No

4. Si trabaja en labores docentes, indique el nombre de la institución educativa: _____

Educación permanente

5. ¿Cuáles considera usted que son los principales problemas que enfrenta en su mediación pedagógica?

6. ¿Cree usted que los programas de educación permanente son importantes para enriquecer su desempeño docente? Justifique su respuesta.

7. ¿Cuáles características debe tener un programa de educación permanente para que sea oportuno?

8. De las áreas temáticas propias de su disciplina, mencione cinco en orden de prioridad, que requiere actualizarse para cumplir con su práctica docente.



9. ¿Cuáles habilidades en el área pedagógica (didáctica, evaluación, desempeño en el aula, recursos tecnológicos, diversidad, entre otros) considera que requiere de formación para fortalecer su mediación pedagógica?

10. ¿En Cuál modalidad prefiere matricular en cursos de educación permanente?

- ☐ Virtual
- ☐ Presencial
- ☐ Bimodal

11. Si el curso es presencial, ¿Cuál horario considera más oportuno?

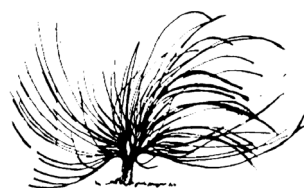
- ☐ Entre semana, en horas de la tarde
- ☐ Entre semana, en horas de la noche
- ☐ Sábados, en la mañana

12. ¿Cuál tipo de curso de educación permanente preferiría matricular?

- ☐ Cursos de capacitación de participación (asistencia, por 20 horas)
- ☐ Cursos de capacitación de aprovechamiento (con evaluación, 40 horas)
- ☐ Talleres
- ☐ Seminario o Simposios
- ☐ Congresos

13. ¿Está usted de acuerdo en que se le envíe información sobre los futuros cursos de educación permanente que se ofrecerán?

- ☐ Si
- ☐ No



Implementation of Oral Production Activities through Remote Learning: A Case Study of EFL Students at Universidad Nacional, Costa Rica

*Priscilla Carranza-Marchena*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

priscilla.carranza.marchena@una.ac.cr

*Carolina Tapia-Loría*²

Universidad Nacional
Costa Rica

carolina.tapia.loria@una.cr

Abstract

During the school year 2020, as in many other educational settings, classes at Universidad Nacional (UNA), Costa Rica, had to be rapidly transformed and adapted so that the pedagogical mediation process could be changed from the traditional face-to-face or in-class sessions to remote learning. This process, certainly, posed varied challenges in terms of the mediation process and technology-related issues, which had to be addressed efficiently in order to guarantee access to education. In this regard, this article is based on the experience lived with two groups of students taking English as a Foreign



Recibido: 13 de marzo de 2021. Aprobado: 15 de noviembre de 2021
<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.16>

- 1 Magíster en Educación con Énfasis en Aprendizaje del Inglés y Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional (UNA). <https://orcid.org/0000-0002-0742-7328>
- 2 Magíster en Educación con Énfasis en Aprendizaje del Inglés y Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional (UNA). <https://orcid.org/0000-0002-3457-8826>

Language (EFL) in the course of English II (during the II term of 2020), at Campus Omar Dengo, Heredia, which were taught through remote learning. For this qualitative research, data were collected by means of a closed and open-ended questionnaire in which information related to the oral-production activities implemented during classes was gathered. This instrumental case study concludes with three main statements about the implementation of oral-production tasks: a) planning, b) scaffolding, and c) feedback.

Keywords: activities, feedback, mediation, pedagogy, planning, remote-learning, scaffolding

Resumen

Durante el curso lectivo 2020, al igual que en otros contextos educativos, las lecciones en la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica, tuvieron que ser transformadas y adaptadas rápidamente; de modo tal, que la mediación pedagógica pudiera ser cambiada del modelo tradicional presencial a la presencialidad remota. Este proceso, ciertamente, planteó desafíos en términos de la mediación pedagógica y de la utilización de medios tecnológicos, adaptaciones que tuvieron que ser atendidas eficientemente para así garantizar el acceso a la educación. En este sentido, este artículo se basa en la experiencia vivida con dos grupos de estudiantes, los cuales llevaron inglés como lengua extranjera en el curso de Inglés II (durante el II ciclo de 2020), en el Campus Omar Dengo, Heredia, impartido mediante la presencialidad remota. Para esta investigación cualitativa, la información fue recolectada mediante un cuestionario (preguntas tanto abiertas como cerradas) en el cual datos acerca de las actividades de producción oral implementadas fueron recopilados. Este estudio de caso instrumental concluye con el análisis y discusión de tres categorías relacionadas con la implementación de actividades de producción oral: a) planeamiento, b) andamiaje educativo, y c) retroalimentación.

Palabras clave: Actividades, andamiaje, mediación, pedagogía, planeamiento, presencialidad-remota, retroalimentación.



I. Introduction

In 2020, due to a health-related situation in Costa Rica, which was caused by the COVID-19 virus, the education system was forced to change radically from face-to-face lessons to the remote learning modality. This process required instructors to rapidly adapt to a totally new and unknown model in which several variables had to be taken into account in order to offer an effective and meaningful pedagogical mediation for the target population. As instructors of English as a Foreign Language (EFL), one of the major and most challenging concerns was to develop effective and significant oral-production activities given the modality in which this course was taught. New variables emerged in the pedagogical mediation as face-to-face classes were shifted to the remote learning modality; even though technology had always been an important component in which language lessons were developed and assisted by technological tools, through this new modality, students, as well as instructors, had to learn how to interact virtually, and indeed, professors had to learn how to develop appropriate oral-production activities despite the learners' technological abilities and background knowledge, conditions, and learning needs.

Based on this particular context and considering the pedagogical model of Universidad Nacional, Costa Rica (UNA, 2007), it is relevant to mention that learners as well as professors worked together by using a wide range of technological platforms and online didactic resources and materials to develop their lessons in a remote learning environment, in which students were encouraged to be active participants in the sessions. For this reason and considering the nature of the English II course, which is taught to students from majors other than English, the instructors provided learners with constant input and opportunities for them to produce orally in the target language as much as possible. Input, according to Abukhattala (2013), should be comprehensible so that learners are able to understand messages and, later on, use this information and knowledge to produce in the target language. For this purpose, it was key to provide sustained, relevant, and varied input in terms of grammatical structures and vocabulary throughout the use of distinct audios, passages, and/or videos which undoubtedly meant to familiarize learners with the language, so they used this knowledge to communicate orally in an accurate way. Instructors provided opportunities for oral production practices and constant professors' as well as peer-feedback was also part of the pedagogical mediation process.

Considering the importance of English as a foreign language for students in higher education in Costa Rica and the characteristics of the remote learning modality, this qualitative study describes and analyzes deeply the students' perceptions and their experiences during their learning process in terms of the oral skill and their development throughout the remote learning modality. Indeed, authors such as [Harmer \(2007a, 2007b\)](#) and [Thornbury \(2005\)](#) provide guidance to instructors on how to develop oral activities to help learners progress in this skill effectively and according to the expected level.

II. Theoretical Framework

2.1. How Should Oral-Production Activities Be Planned?

In general, promoting the speaking skill in an English class poses a huge challenge for most language instructors since it demands a well-designed planning process from the instructors' perspective, and that also entails the students' ages, individual background, previous knowledge of the language, and needs. When English is taught, the four macro linguistic skills, listening, speaking, reading, and writing, must be considered; learners should be immersed in an integrated process in which they receive "comprehensible input" ([Krashen, 2009, p. 72](#)) from the four linguistic abilities, and then, they turn this input into oral output; therefore, it is not possible to teach or learn one skill in isolation. Rather, it must be a holistic process. In this regard, [Harmer \(2007b\)](#) stated that "the ideal learning sequence, then, will offer both skill integration and also language study based around a topic or other thematic thread" (p. 268), which is one of the foundations for the development of the aforementioned English course and the research conducted.

For dealing with its complexity, Anuradha et al. (2014, as cited in [Hussain, 2018](#)) explained some principles to clarify the way teachers should deal with the oral skill. First, they stated the importance of speaking from the first day; for instance, if a student gives one-word answers to a question, bear it for the time being, students should speak actively with whatever English knowledge they have. Instructors have to propose structures, phrases, and words and encourage learners to use them in different situations; it is advisable to set a target structure or vocabulary and foster its implementation to widen the learners' language constructions. Additionally, it is significant to implement back-chaining



or tail-forwarding techniques to make long sentences and integrate the remaining macro and micro skills by polishing pronunciation, intonation, grammar, word use, and so on. Oral production must be a combination of controlled and non-controlled speaking activities; a class may start with a controlled activity, such as a back-chaining drill focused on a target structure and then jump into a non-controlled activity such as role-plays.

From the instructors' perspective, it is mandatory to be prepared in terms of didactic and/or lesson planning, activities, and tasks to assure a logical pedagogical sequence. In addition, during class, professors should let their students make mistakes at the primary stage; feedback should be given in an appropriate way, taking into consideration the learners' needs and preferences. From this viewpoint, planning unquestionably takes deep analysis and observation of the target population in order to make informed decisions about the language class. English instructors should make sure their lessons are carefully designed by taking into account their learners' age, background knowledge, interests, and language level; in this process, it is crucial to keep in mind the role planning plays in terms of sequence (before, during, and after class). It is undoubtedly evident when a lesson has been carefully designed since the activities are coherent, well-developed, and lead students to reach the goal and/or objective(s) of the lesson by doing smooth transitions from one activity to the next one. Indeed, [Harmer \(2007b\)](#) indicated that

The issue of how one activity leads into another is a matter of how different parts or stages of a lesson hang together. Students need to know, during a lesson, when one stage has finished and another is about to begin. This involves drawing their attention to what is going to happen next, or making it clear that something has finished by making summarizing comments. (p. 370)

Planning, in other words, comprises a proposal for action, whose primary goal is to work as the road map to guide students during the mediation process. Some instructors may even present or show their learners what their learning sequence over the lesson will be like, so they also have clear understanding of the "steps" to be taken in order to reach the goal and/or objective(s) of that particular class. When planning, these questions may help instructors guide themselves in the

process: a) what goal(s) do my students have to achieve? b) What specific objective(s) do they need to reach? c) What activities may assist my learners to accomplish the established goal(s) and specific objective(s)? d) What actions can be taken to scaffold the mediation process properly? e) What resources and materials are needed for developing each activity? If instructors design their lessons by reflecting upon the previous prompts and some others that may come up as they analyze their particular population, the English class will be an organized and well-planned environment where learners will feel confident on what the professor is doing.

As a matter of fact, this article focuses on the relevance of planning oral activities; for this purpose, professors have to make sure their students understand and feel ready for working on a given task. Indeed, throughout the courses of English II, which are offered to learners from majors other than English and which commonly have beginner students registered, these terms were crucial for designing each activity.

2.2. Why Is Scaffolding Relevant?

Promoting the speaking skill is undeniably not easy; in general, students show themselves anxious, nervous, and reluctant to participate in oral production activities since they do not feel “ready” or “competent” enough to deal with this linguistic ability in order to communicate accurately. Language instructors have to make sure they provide learners with adequate and sufficient input as well as opportunities for them to practice what they have learned. The classroom has to be a safe place or environment where learners feel comfortable and supported along the process; therefore, it is essential to make sure students are confident enough to participate and to make mistakes, if that is the case. [Krashen \(2009\)](#), in one of his five hypotheses for second language acquisition and learning, the Affective Filter, stressed the relevance of emotional factors when acquiring and/or learning a language. Research has proven there are affective variables that influence and have implications when learning a language. In fact, [Krashen \(2009\)](#) particularly referred to

Motivation: performers with high motivation generally do better in second language acquisition.

Self-confidence: performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition.



Anxiety: Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety. (p. 31)

From this perspective, EFL professors should make sure these affective variables do not heavily interfere with and influence their learners in class, especially when they are working on oral-production activities. So, what should be done about it? It is definitely vital to review the relationship between scaffolding as one of the principles that underlies effective language instruction and affective factors. Scaffolding certainly goes beyond providing “just-in-time support” (Gonulal & Loewen, 2018, p. 3); it is a technique that allows instructors to give learners that additional push they need to work at a certain level in the target language. Walqui (2006, as cited in Gonulal & Loewen, 2018, p. 3) stated that the “most salient instructional scaffolding techniques are modeling, bridging, contextualizing, schema building, re-presenting text, and developing metacognition”. For this study, students received scaffolding based on four particular types:

- a) Modeling: Distinct examples of the language were explained, and several instances were provided in oral form.
- b) Bridging: The learners’ previous knowledge was activated prior to any new information.
- c) Contextualizing: Language was definitely contextualized by using examples close to the learners’ everyday environment and reality.
- d) Developing metacognition: Students were encouraged to take control of their own learning process by developing self-awareness and autonomy.

As time went by in the course, professors tried to promote autonomy and extrinsic motivation through varied activities, in which learners felt free to communicate with their peers as well as with the whole class; this process was surely grounded on the scaffolding techniques implemented before, during, and after each oral-production activity. Oral tasks were diverse in terms of creativity, dynamism, engagement, and structure or organization, so they were tailored according to the students’ language level, previous knowledge, and needs. Also, through oral production activities, the affective factor of self-confidence had to

be targeted. This process was done by having learners work on those activities with which they felt comfortable and which they knew they had been previously successful in; in this way, they were totally focused on the language rather than on the steps to be followed for completing the activity. Finally, anxiety is an affective factor, which, unquestionably, has to be addressed in the language class. Professors may help their students reduce their anxiety levels by providing constant instructor and peer feedback orally so that learners receive input and develop their self-confidence as they work on each oral-production activity and move on in their language learning process.

2.3. How Should Feedback Be Provided?

Assessing the students' performance is a powerful component to guarantee accurate oral production; the term feedback goes beyond correcting the learners' mistakes or errors orally. In fact, Brookhart (2008) affirmed that

Feedback can be very powerful if done well. The power of formative feedback lies in its double-barreled approach, addressing both cognitive and motivational factors at the same time. Good feedback gives students information they need so they can understand where they are in their learning and what to do next - the cognitive factor. Once they feel they understand what to do and why, most students develop a feeling that they have control over their own learning - the motivational factor. (p. 2)

It is, indeed, a component that requires constant communication among the participants. Feedback has the power to clarify the students' speech and lead them to communicate successfully, but it could also have a negative impact on the learners if it is carried out inappropriately. How many times have you asked your learners how they would prefer to be corrected? Is the professor the only source of feedback? How is effective feedback delivered? More questions could arise with regards to this essential class matter. As language instructors, one of the major concerns is to always bear in mind how relevant feedback is within the oral production process but also to understand that there is no consistent model to be followed; oppositely, it varies from one educational context to another one. Brookhart (2008) proposed four particular feedback strategies: "timing,



amount, mode, and audience” (p. 5); from this perspective, professors should always ask themselves: when and how frequently should feedback be provided? (timing), how much information should be addressed and why? (amount), how should feedback be delivered? (mode), and finally, who is to be involved in this process? just the corresponding student? a specific group? the whole class?

For promoting and fostering the speaking skill, instructors should be aware of the different ways of providing feedback and find out the most appropriate for their learners. Feedback can, certainly, be delivered at different times; it could be given overtly and covertly and by different means. [Nikolic and Cabaj \(2000\)](#) suggested an inquiry for the most appropriate way to assure its effectiveness; in fact, for the participants of this study, feedback was constantly provided during the class period (timing). It usually referred to aspects of the language in terms of the speaking skill (amount), and it was delivered in oral form (mode). During this process, students received instructors’ as well as peer feedback, which helped them become aware of its importance in terms of their learning process.

2.4. How Should Oral Activities Be Developed through Remote Learning?

Addressing oral production throughout the remote learning modality requires instructors to identify, analyze, and select the main principles of digital competence and merge them to develop an appropriate mediation process. First and foremost, it is necessary to identify basic elements to ensure an adequate learning environment. According to [Morgan \(2020\)](#), there are three main principles to set up an appropriate learning environment, which must ensure “equity”, establish “communicating expectations”, and provide a “student-centered learning” environment (p. 136).

Ensuring equity means that the population should have access to reliable sources to get online taking into consideration the Internet connection and the devices they require. A good Internet connection, however, does not guarantee a significant learning process since not all students have the same devices and conditions at home. Communicating expectations refers to having clear communication among administrators, staff, or any other participants who take part into the learning process when implementing an online program. It is suggested

to provide a list of common questions, such as how to log in, how to solve technological questions, and to ensure an appropriate channel for fluent communication for all participants. Additionally, it is necessary to provide student-centered learning settings; this will allow students to change their roles from being passive agents to actively participate in class. During the English II course, learners were frequently encouraged to be active participants in each oral production activity; at the same time, they also progressed in terms of building up their self-confidence when speaking.

III. Methodology

3.1. Type of Study

This research was a qualitative study; Creswell (2003) defined “qualitative research as a means for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem” (p. 21). In fact, this study aimed to examine the effectiveness of the applied oral production activities throughout the analysis and interpretation of the collected data. In addition, this was a case study carried out at Universidad Nacional, specifically at Omar Dengo Campus, which is located in Heredia, Costa Rica. According to Creswell (2012), “a case study is an in-depth exploration of a bounded system (e. g., activity, event, process or individuals) based on extensive data collection” (p. 465); more specifically, this was an instrumental case since it sought to address “a specific issue with a case (or cases) used to illustrate the issue” (Creswell, 2012, p. 465); that is, the students’ development in terms of the oral skill were the specific issues illustrated. In addition, this research took place during the second term of 2020, which comprises from July to November.

3.2. Context and Participants

This study took place at a public university in Costa Rica, Universidad Nacional, in a course that belongs to the *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL* in Spanish), which is the school in charge of offering language courses to majors other than English. The students enrolled in the course of English II are expected to reach an A2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The course aimed to have students learn the four linguistic skills, listening, speaking, reading, and writing integrally,



which means developing these abilities through varied class activities. The sample consisted of twenty-seven participants from two different groups of English II; the courses were taught by two different instructors. These students took an English course through the remote learning modality, which, at the time, was a very new and non-traditional model implemented due to the national situation caused by the COVID-19 virus. These learners featured to be heterogeneous since they came from distinct majors and fields, such as Administration, Agronomy, Arts, Chemistry, Psychology, Sociology, and Teaching; 55.6% of the students were males and 44.4% females. Most learners were in the second year of their majors (44.4% of the sample), 25.9% were in their third year, and 18.5% were in their first year. The courses were taught through the remote learning modality supported by a wide variety of technological platforms and resources, such as the Institutional Virtual Classroom (official platform hosted on Moodle), Google Classroom, Microsoft Teams, and Zoom.

3.3. Instruments

For this instrumental case study, a questionnaire was administered to gather information related to the different oral-production activities implemented during the lessons. This instrument was generated through a Google Forms' document, and it included closed as well as open-ended questions, which aimed to collect data based on the students' perceptions of the activities in terms of their effectiveness and usefulness for their oral performance. Indeed, the questions generated provided learners with the opportunity of expressing their ideas upon their experience taking an English course through the remote learning modality and in which they were expected to communicate in varied daily as well as academic situations at the level of A2 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

3.4. Categories of Analysis

The data gathered were analyzed throughout a triangulation process in which three categories of analysis were the foundation for this study: a) planning: design, sequence, and development (explanation and instruction-giving) of the oral activities implemented; b) scaffolding: how students compensate their shortcomings based on the input received, so they progress in their language learning process; and c) feedback: how instructor and peer feedback promoted oral production.

3.5. Implementation of the Oral-Production Activities

This study took place in two English courses of the second level, which had to be adapted to the remote learning modality; for this purpose, the oral-production activities were implemented by following [Thornbury's \(2005\)](#) model of “awareness activities” (p. 41). First, the students’ attention was directed to explanations and instructions and varied instances of the language. This was done by using creative, engaging, and eye-catching didactic resources and materials. Then, they were asked to use the insights they gained in distinct rehearsing and oral-production activities, which were developed with their peers (pairs or small teams). Finally, the learners’ understanding of the language was assessed, while they performed orally in the speaking task(s). Over this process, learners received professor and peer feedback, so they were able to process those insights and eventually, improve along the sequence carried out for the mediation process. Professors made sure they raised their learners’ awareness in terms of a specific grammar structure, tense, and/or vocabulary; then, learners received constant input based on that, and finally, they had multiple opportunities for rehearsing and practicing what they had learned in order to be able to produce accurately in the target language.

IV. Results and Discussion

The following results comprise the students’ impressions and perceptions about the planning design, sequence, and development, the implementation of the oral activities, the scaffolding process, and finally the feedback provided during the cycle. In fact, the results obtained from the gathered data show that the majority of the learners, exactly 81.5%, considered it necessary and significant to receive detailed explanations, several examples, and clear instructions previous to the development of any oral-production activities.

In terms of the first category of analysis, planning, most of the population highlighted the need for clear explanations, examples, and instructions. In fact, a clear objective was always stated; hence, both professors and students knew the target of the class. Instructors can easily break geographical distances in their classes if the pedagogical mediation fits the learners’ context and needs. The instructor should always look for meaningfulness, asking for facts that were happening at that moment, samples that could hook the reality with the language.



In order to support the effectiveness of those remote-learning strategies, 63% of the participants valued having explicit explanations based on grammatical structures and vocabulary.

A wide range of oral activities were implemented through the remote learning modality. Students also mentioned the oral-production activities they believe most effective for their language learning process, which are oral descriptions, debates, dramatizations and role-plays, oral games, oral presentations, small-group and team-activities, reading out-loud, recordings, songs, and short clips and videos. In this regard, [Harmer \(2007a\)](#) asserted that

Good speaking activities can and should be extremely engaging for the students. If they are all participating fully - and if the teacher has set up the activity properly and can then give sympathetic and useful feedback - they will get tremendous satisfaction from it. (p. 123)

In order to address those interactive and oral-production activities, three main technological tools were used: the Virtual Classroom as the formal institutional means and the video conferencing platforms Zoom and Microsoft Teams. These platforms allowed the development of synchronous lessons to perform online debates, develop role plays, share audio or files, work simultaneously, start discussions, among others. Additionally, synchronous classes were supported by other resources, such as Kahoot (a real time online game) to review vocabulary or grammar, websites to fill in the blanks while listening to songs, or engaging online games (for instance, hangman, crosswords, Pelmanism, etc.) to introduce vocabulary or review a grammar topic. Indeed, all of them demanded constant monitoring and guidance from the instructors.

In terms of the second category of analysis, scaffolding, students showed themselves motivated whenever they worked on the oral-production activities mentioned before, and professors constantly tried to implement speaking tasks by following a logical sequence, which was carefully designed during the planning process. Essentially, language instructors moved from controlled to non-controlled activities to promote the use the target language in contextualized and diverse situations. Learners were provided with the needed linguistic input, so

they were able to participate actively and collaboratively in each of the implemented controlled activities.

It is relevant to mention that learners were constantly encouraged to participate during the lessons; indeed, 63% indicated that practicing orally what they learned during the first stages and activities of the class previous to any oral-production task was essential. They stated that this process helped them feel “confident” and “more ready” before producing in the target language. Learners were always given the opportunity to practice before any oral-production activities, so they were encouraged to use the insights they gained during the presentation stage of each lesson. [Harmer \(2007a\)](#) stated that “it is important to give students pre-discussion rehearsal time” (p. 128), a principle that was always taken into account throughout the development of the oral activities.

By taking advantage of the remote learning modality and the variety of online and free-access platforms and online resources, the instructors put into practice different strategies to motivate and stimulate learners in terms of their oral production. The use of breakout rooms in Zoom and Channels in Microsoft Teams seemed to be appropriate settings for practicing orally before performing a conversation or giving a presentation; students could work cooperatively along with their peers, clarify questions, and rehearse their speech. Professors constantly visited the rooms and channels to monitor their learners’ performance, and this seemed a very beneficial space to use the target language in contextualized settings and while working with their peers.

Finally, the third crucial category and component was feedback. The students pointed out that the feedback received from their professor was positive and useful in the process of internalizing how to use the language accurately; 77.8% valued the instructor’s feedback, while 33.3% highly benefited from peer feedback. Providing feedback through the remote learning modality was challenging, considering the external factors that may have affected the quality of speech. Despite this fact, the instructors adopted certain strategies to provide it in an implicit way. According to [Salih and Yalcin \(2018\)](#), implicit feedback “occurs when the source (most often the teacher) does not provide an apparent indication that the learner has made a mistake” (p. 3), the instructor drew the learners’ attention to figure out the mistakes and corrected them right after they finish their performances. Zoom and Microsoft Teams allow the host of the meeting to share a “whiteboard;” mistakes were written



as the way they were uttered, and students corrected them in terms of grammar, vocabulary, and pronunciation. Indeed, this strategy was performed repeatedly to reach accuracy in the speech.

The results obtained from the data gathered show that the majority of the students, exactly 81.5%, considered it necessary and significant to receive explanations, varied examples, and clear instructions before the development of the oral activities. Actually, that specific information was always taken into account and developed during the first stages of the pedagogical mediation of the course; therefore, what [Harmer \(2007a\)](#) recommended as being useful for learners when working with the speaking skill was adopted in particular:

Something we should always remember is that people need time to assemble their thoughts before any discussion. After all, it is challenging to have to give immediate and articulate opinions in our own language, let alone in a language we are struggling to learn. (p. 128)

Most of the population highlighted the explanations, examples, and clear instructions as one of the strengths during the remote learning process. Working through the remote learning modality demands accuracy and clearness since the very beginning of the class; that is why a clear objective was always stated so that professors as well as learners knew the target to follow. The grammar explanations were given in a presentation by sharing the professors' screen; this process was supported by the students' examples that were given at the moment of the class.

Learners were always given the opportunity to practice before any oral production activities, so they were encouraged to use the insights they gained during the presentation stage of each lesson. Additionally, 63% of the students valued having explicit explanations based on grammatical structures and vocabulary so that they were able to have varied instances related to these micro-skills in diverse contexts. Among the participants of this study, 63% also indicated that practicing orally what they learned during the first stages and activities of the class previous to any oral production task was essential; learners pointed out that this process helped them feel "confident" and "more ready" when producing in the target language. Finally, in terms of feedback, learners pointed out that the feedback received from their professor was positive

and useful in the process of internalizing how to use the language accurately; 77.8% valued the instructor's feedback, while 33.3% highly benefited from peer feedback.

In the case of the English II course, students truly seemed to enjoy the oral production activities implemented, and instructors always tried to develop a logical sequence by the time they planned their lessons. Basically, they shifted from controlled to non-controlled activities (back and forth) to encourage learners to use the language they learned in contextualized and varied scenarios and situations. For controlled activities, students were given the necessary linguistic components to be able to take part actively and work collaboratively. In regard to the platforms and technological resources and materials implemented, instructors use varied and level-appropriate tools for learners to work orally effectively, scaffold their lessons, and provide functional feedback.

It is crucial to set a clear objective and both actors, professors and students, should be aware of the objective to follow per lesson; it could be a grammatical structure or vocabulary words that will let the learners do something with the target language orally. It is advisable to elicit questions to enhance oral production and realize about the prior knowledge the students have in terms of that subject matter. For oral production activities, video conferencing tools offer the opportunity to break the learners into small rooms or channels randomly for them not to feel exposed when producing in English; the role of the instructor is vital since he/she will assume the role of monitoring constantly and checking the students' performance.

V. Conclusions

Based on the data and results obtained and analyzed, it can be concluded that the pedagogical mediation developed through the remote learning modality was effective since most students were active participants during the implementation of the oral production activities, which can be regarded as functional and useful for their language learning process. In addition, learners certainly valued clear and well-detailed explanations, examples, and instructions previous to any oral production activity, a process related to the role of planning. In this regard, [Harmer \(2007a\)](#) indicated that "the ideal compromise, then, is to plan a lesson that has an internal coherence but which nevertheless allows students to do different things as it progresses" (p. 158), which is the case of the English II courses in which oral production activities were



carefully planned, designed, and developed to help students become competent in this skill as they worked over the class.

Also, students stated the importance of receiving explanations and examples based on the grammar and vocabulary to be used before any speaking activities. Learners considered this crucial so that they feel more “confident” and “ready” before using any structure, tense, and specific vocabulary on a given oral task. This process was supported through the implementation of the scaffolding techniques modeling, bridging, contextualizing, and developing metacognition, which were helpful for addressing the learners’ confidence in terms of oral production. In fact, [Amerian and Mehri \(2014\)](#) explained that

The help/scaffolding is to continuously move the learner toward next steps of development; therefore, this continuous, dynamic, and gradual move toward higher levels of mental functioning requires another jointed mind to move the learner to higher levels for independent functioning of the task in hand. (p. 757)

Besides that, learners believe that having the opportunity of practicing and rehearsing their conversations, dialogues, role-plays, etc. is completely necessary before any oral activities; this is what [Thornbury \(2005\)](#) referred to as “awareness activities” (p. 41), in which students are aimed to become conscious of what they are doing or performing in a given oral task; for this purpose, three processes are involved: “attention” (engagement, interest, and involvement), “noticing” (processing and registering information), and “understanding” (recognition and applicability). As this practice was constantly developed in class, learners pointed out that they were able to receive teacher and peer feedback while rehearsing, which was helpful for their language learning process.

Finally, the research participants considered instructor and peer feedback as a necessary and helpful resource for them to go over their doubts, mistakes, and questions and improve along the process; in fact, when providing feedback orally, [Harmer \(2007a\)](#) affirmed that it is essential to explain to students what the purpose of providing feedback is and the reason why so that learners see the objective of it and its relevance. During this study, learners seemed to benefit highly from oral feedback since they were able to target areas of improvement and progress in terms of their oral production.

References

- Abukhattala, I. (2013). Krashen's five proposals on language learning: Are they valid in Libyan EFL classes. *English Language Teaching*, 6(1), 128-131. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n1p128>
- Amerian, M., & Mehri, E. (2014). Scaffolding in Sociocultural Theory: Definition, Steps, Features, Conditions, Tools, and Effective Considerations. *Scientific Journal of Review*, 3(7), 756-765. <http://sjournals.com/index.php/sjr/article/view/492>
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons.
- Harmer, J. (2007a). *How to Teach English*. Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007b). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Hussain, S. (2018). Teaching Speaking Skills in Communication Classroom. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications*, 3(3), 14-21. <http://dx.doi.org/10.20431/2454-9479.0303003>
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
- Nikolic, V., & Cabaj, H. (2000). *Am I teaching well? Self-evaluation strategies for effective teachers*. Pippin.
- Salih, M., & Yalcin, A. (2018). Feedback preferences of EFL learners with respect to their learning styles, *Cogent Education*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1481560>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- UNA. (2007). *Modelo Pedagógico*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3084/Modelo%20Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>