

Ensayos Pedagógicos

Volumen XVII, número 2



Julio-diciembre, 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. Ed. Erika Vásquez Salazar

Vicedecano

Lic. Jerry Murillo Mora

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

Editora asociada

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

Editora asociada

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

M. Ed. Mría Jesús Zárate Montero
Universidad Nacional
Costa Rica
maria.zarate.montero@una.cr

M. Ed. Maura Espinoza Rostrán
Universidad Nacional
Costa Rica
mneliaesp@racsa.co.cr

M. Ed. Rita Arguedas Víquez
Universidad Nacional
Costa Rica
ritaviquez@gmail.com

M. Ed. Olga Guevara Álvarez
Universidad Nacional
Costa Rica
olga.guevara@gmail.com

M. Ed. Marvin Fernández Valverde
Universidad Nacional
Costa Rica
fermarvin@gmail.com

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

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

Consejo Editorial Externo

M. L. Marta Rojas Porras
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
merojasporras@gmail.com

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

Mag. José Daniel Villalobos Gamboa
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
dvillalobos@uned.ac.cr

Consejo Asesor Internacional

M. Sc. Alexis Medinilla Sarduy
Universidad de La Habana
Cuba
alexlester.medy@gmail.com

Ph. D. Wanda Rodríguez Arocho
Universidad de Puerto Rico
Puerto Rico
wandacr@gmail.com

Ph. D. Ulises Mestre Gómez
Universidad de Las Tunas
Cuba
umestre@ult.edu.cu

M. Sc. Flora Medina
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras
floramedina24@hotmail.com

M. Sc. Huber Santiesteban Matto
Universidad Peruana Cayetano Heredia
Perú
hubersantiesteban@yahoo.es

Lic. Ricardo Jorge Baquero
Universidad de Buenos Aires
Argentina
rjbaquero@gmail.com

Ph. D. Miguel Dias Caetano
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira
Brasil
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

Liana Araya Ramírez, Presidenta
Marco Vinicio Méndez Coto
Francisco Vargas Gómez
Jorge Herrera Murillo
Patricia Vásquez Hernández
Erick Álvarez Ramírez
Andrea Morales Méndez

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



Ensayos Pedagógicos

EISSN: 2215-3330

ISSN: 1659-0104

Vol. XVII, N° 2
Julio-diciembre, 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

M. L. Marta Rojas Porras

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

Cambio, modelización y álgebra como lenguaje en el currículo de matemáticas costarricense..... 19
Marianela Zumbado-Castro

El perfil de estudiante de la educación superior intercultural en México a cien años de la raza cósmica 39
Felipe González Ortiz

Fundamentos psicológicos, socioculturales y afectivos que propicien una educación liberadora y creadora..... 65
Maurizia D'Antoni Fattori, Luis Gómez Ordóñez

Igualdad de acceso a la educación superior estadounidense: ¿Realidad o ficción?..... 81
Silvia María Ruiz Santiago

Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción 95
Vanessa Orrego Tapia

La educación zapatista como alternativa al modelo neoliberal 117
Roberto Luciano Landeros Belmont

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES

Comparación del programa Escuelas Promotoras de Paz sobre la autoeficacia hacia la actividad física en escolares de Honduras y Nicaragua 139
Carlos Álvarez Bogantes, Gerardo A. Araya Vargas, Jaime Leonel García, Patricia Reyes, Constantino Zelaya, Grettel Villalobos Viquez, Marvin Gerardo Valle, Raúl Pastrana

Consecuencias del bullying en la formación de estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010–2021.....	161
<i>Leidy Xiomara Caicedo Bohórquez, Tany Giselle Fernández Guayana</i>	
Derechos humanos en la sociedad fronteriza del territorio norte-norte: protección en la legislación costarricense.....	181
<i>Vivian Carvajal Jiménez, Marielos Vargas Morales</i>	
Elementos, transformaciones y estrategias que intervienen en la adaptación universitaria desde la mirada de estudiantes regulares y de primer de ingreso de la Universidad Nacional.....	207
<i>Lizeth Valverde López, Nathalie Álvarez Vega, Joseline Bogantes Sánchez</i>	
El paradigma de la complejidad en la gestión educativa de una escuela pública del cantón de Belén de Heredia.....	231
<i>Yors Guillermo Solís Vargas</i>	
Experiencias de doce docentes de Educación Física ante el COVID-19, una mirada desde diferentes contextos latinos.....	255
<i>Dilia Colindres Molina, Ana Azofeifa Lizano, Alejandro Durón Colindres</i>	
Una propuesta curricular de educadores para educadores en tiempos de pandemia: propuesta de una maestría en educación con énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales.....	277
<i>Cristina Calderón Mejías, Giannina Seravalli Monge</i>	
Valoración de barreras arquitectónicas y posible expulsión educativa en los laboratorios de química general 107 y 112 de la Escuela de Química de la Universidad de Costa Rica.....	305
<i>Bryan Fernández Solano, Luis Alonso Salas Alvarado</i>	



Valoración de una experiencia evaluativa virtual sincrónica en los aprendizajes de Física para promover la honestidad académica estudiantil en la Universidad Estatal a Distancia, 2020-2022..... 329
Diana Herrero-Villarreal, Rosita Ulate Sánchez, Yency Calderón Badilla

Revisión bibliográfica de la comprensión lectora en personas adultas estudiantes: insumos para la educación distancia en Costa Rica 353
Sarita Poltronieri Méndez



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 2, de *Ensayos Pedagógicos*. Cerramos un ciclo más de trabajo con una compilación variada de manuscritos académicos nacionales e internacionales, cuya lectura será de gran interés para diversas comunidades educativas.

La presente edición incluye seis ensayos y diez artículos. En el primer manuscrito, “Cambio, modelización y álgebra como lenguaje en el currículo de matemáticas costarricense”, Marianela Zumbado-Castro argumenta sobre la pertinencia de uno de los contenidos del plan de estudios de matemáticas para secundaria en Costa Rica a la luz de la perspectiva de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en este ámbito. Seguidamente, Felipe González Ortiz, en su ensayo “El perfil de estudiante de la educación superior intercultural en México a cien años de la raza cósmica”, aborda la situación actual en su país con respecto a la formación universitaria para personas indígenas y su impacto social.

Por otra parte, en el trabajo titulado “Fundamentos psicológicos, socioculturales y afectivos que propicien una educación liberadora y

creadora”, Maurizia D’Antoni Fattori y Luis Gómez Ordóñez exponen algunos retos educativos producto de la investigación realizada desde el *Programa Alfabetización Crítica* de la Universidad Nacional en Costa Rica. A continuación, Silvia María Ruiz Santiago, con su ensayo “Igualdad de acceso a la educación superior estadounidense: ¿Realidad o ficción?”, discute las inequidades existentes para que las personas menos privilegiadas puedan asistir a una universidad en los Estados Unidos.

La claridad conceptual es crucial para que la teoría conduzca a la práctica en la praxis pedagógica, por lo cual, en el escrito “Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción”, Vanessa Orrego Tapia busca sistematizar una definición para un término clave en los centros de estudio. Seguidamente, Roberto Luciano Landeros Belmont reflexiona sobre una visión pedagógica disruptiva con su ensayo “La educación zapatista como alternativa al modelo neoliberal”.

Nuestro apartado de artículos científicos e investigaciones da inicio con el trabajo de Carlos Álvarez Bogantes, Gerardo A. Araya Vargas, Jaime Leonel García, Patricia Reyes, Constantino Zelaya, Grettel Villalobos Víquez, Marvin Gerardo Valle y Raúl Pastrana, titulado “Comparación del programa Escuelas Promotoras de Paz sobre la autoeficacia hacia la actividad física en escolares de Honduras y Nicaragua”, en el cual se analizan los resultados obtenidos de una intervención educativa en dos países centroamericanos. A su vez, Leidy Xiomara Caicedo Bohórquez y Tany Giselle Fernández Guayana, en su artículo “Consecuencias del bullying en la formación de los estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010–2021”, comparten los resultados de una tesis de licenciatura del mismo nombre.

En un análisis documental titulado “Derechos humanos en la sociedad fronteriza del territorio norte-norte: protección en la legislación costarricense” Vivian Carvajal Jiménez y Marielos Vargas Morales se refieren al marco jurídico que ampara a las poblaciones fronterizas en Costa Rica con atención al acceso a una educación digna. La transición de la secundaria a la universidad es un cambio trascendental en la vida de los estudiantes, lo cual es abordado en un caso específico por Lizeth Valverde López, Nathalie Álvarez Vega y Joseline Bogantes Sánchez en su artículo “Elementos, transformaciones y estrategias que intervienen en la adaptación universitaria desde la mirada de estudiantes regulares y de primer de ingreso de la Universidad Nacional”.



Posteriormente, Yors Guillermo Solís Vargas, en su manuscrito “El paradigma de la complejidad en la gestión educativa de una escuela pública del cantón de Belén de Heredia”, analiza la puesta en práctica de un aspecto de la Política Educativa de Costa Rica en un centro educativo específico. Dentro de los desafíos que supone la práctica educativa, un evento emergente en 2019 se dio como resultado una pandemia mundial, la cual alteró los patrones de interacción en prácticamente todas las actividades humanas en diversos ámbitos del conocimiento; la docencia no estuvo exenta de esto. Así, pues, Dilia Colindres Molina Ana Azofeifa Lizano y Alejandro Durón Colindres comparten los resultados de una investigación en dicho sentido: “Experiencias de doce docentes de Educación Física ante el COVID-19, una mirada desde diferentes contextos latinos”.

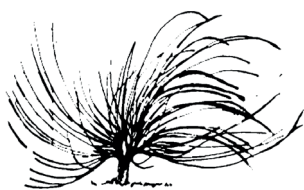
La pandemia nos dio grandes aprendizajes y cambios a futuro, tal como la entrega de la docencia en los diferentes ámbitos educativos. En este sentido, Cristina Calderón Mejías y Giannina Seravalli Monge comparten, de manera sintética, el producto de su disertación doctoral: “Una propuesta curricular de educadores para educadores en tiempos de pandemia: propuesta de una maestría en educación con énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales”. Por su parte, Bryan Fernández Solano y Luis Alonso Salas Alvarado muestran cómo los entornos de aprendizaje pueden constituir un desafío para el quehacer del profesorado universitario en un caso concreto por medio del artículo “Valoración de barreras arquitectónicas y posible expulsión educativa en los laboratorios de química general 107 y 112 de la Escuela de Química de la Universidad de Costa Rica”.

En el estudio de Diana Herrero-Villarreal, Rosita Ulate Sánchez y Yency Calderón Badilla, titulado “Valoración de una experiencia evaluativa virtual sincrónica en los aprendizajes de Física para promover la honestidad académica estudiantil en la Universidad Estatal a Distancia, 2020-2022”, se analizan las acciones tomadas por una cátedra universitaria costarricense en relación con la conducta ética de sus estudiantes y se proponen ajustes para las prácticas evaluativas realizadas en dicho contexto. Finalmente, Sarita Poltronieri Méndez, con su manuscrito “Revisión bibliográfica de la comprensión lectora en personas adultas estudiantes: insumos para la educación distancia en Costa Rica”, realiza un análisis de publicaciones realizadas entre 2016 y 2021 en relación

con la destreza de la lectura en estudiantes de educación superior y sus implicaciones para la educación a distancia.

Al concluir esta edición, es menester referirse a una situación que aqueja a la educación superior costarricense. El año 2022 fue particularmente desafiante para las universidades públicas de nuestro país. Se sintió el impacto de años de campañas de desprestigio hacia las labores realizadas por estas instituciones, las cuales han provocado que cada vez haya que luchar con mayor vehemencia por el justo y fundamentado financiamiento de estas casas de estudio. Desde luego, existen fallas que deben ser subsanadas para garantizar el óptimo funcionamiento de la educación superior costarricense a futuro. Sin embargo, el aporte que hacen las cinco universidades públicas de Costa Rica es substancial y trascendental. Sea por medio de la docencia, la investigación, la acción social y la extensión, las universidades están ahí para contribuir al desarrollo social, económico y cultural de nuestro país y, de ser posible, más allá de nuestras fronteras. En la revista *Ensayos Pedagógicos*, hacemos lo nuestro, semestre a semestre, con la publicación de cada número que busca coadyuvar a la transformación de las prácticas educativas en los ámbitos nacional e internacional una consigna que siempre hemos de cumplir con el mayor ímpetu.

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



ENSAYOS





Cambio, modelización y álgebra como lenguaje en el currículo de matemáticas costarricense

Change, Modelization, and Algebra as a Language in the Costa Rican Mathematics Curriculum

*Marianela Zumbado-Castro*¹
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
mazumbado@uned.ac.cr



Resumen

El objetivo de este ensayo es brindar una aproximación analítica de aquellos aspectos en los cuales el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica fue consistente en relación con la organización del área de Relaciones y Álgebra del currículo de enseñanza de las matemáticas desde el III ciclo de la Educación General Básica hasta la Educación Diversificada. Para argumentar la respuesta, se recurre a la perspectiva de la OCDE para la categoría “Cambio y relaciones” y se compara de manera crítica con las habilidades generales del área de Relaciones y Álgebra de los programas de matemáticas costarricenses mediante un diseño metodológico de enfoque cualitativo que emplea el análisis documental–interpretativo. Se



Recibido: 31 de marzo de 2022 . Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.1>

1 Profesora de la Cátedra Didáctica de la Matemática de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y miembro del Proyecto Reforma de la Educación Matemática en Costa Rica, adscrito al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Doctora en Educación, Magíster en Docencia y Licenciada en Enseñanza de la Matemática. <https://orcid.org/0000-0002-5774-1884>

identificaron tres grupos de destrezas como referencias analíticas: el cambio, la modelización y el álgebra como lenguaje. Se afirma que la propuesta ministerial es coherente con la OCDE y se mantiene hasta la Educación Diversificada. Además, se argumenta que las habilidades para plantear problemas requieren de investigación para su apropiada implementación en las aulas.

Palabras clave: Álgebra, docentes de secundaria, enseñanza de las matemáticas, enseñanza secundaria, plan de estudio.

Abstract

The objective of this essay is to provide an analytical approach to those aspects in which the Ministry of Public Education of Costa Rica was consistent in relation to the organization of the Relations and Algebra area of the mathematics teaching curriculum from the III cycle of Education General Basic to Diversified Education. To argue the answer, the OECD perspective is used for the category “Change and relationships,” and it is compared critically with the general skills of the area of Relationships and Algebra of the Costa Rican mathematics programs, through a methodological design of qualitative approach that uses documentary-interpretive analysis. Three groups of skills were identified as analytical references: change, modeling, and algebra as a language. It is stated that the ministerial proposal is consistent with the OECD and is maintained until Diversified Education. In addition, it is argued that problem posing skills require research for their proper implementation in the classroom.

Keywords: Algebra, Curriculum, mathematics education, secondary education, secondary teacher education

Introducción

A partir de la aprobación de los programas de estudio de Matemáticas para I, II y III Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada, en el año 2012, por parte del Consejo Superior de Educación de Costa Rica (institución encargada de las decisiones educativas del país), se incluyen en el currículo un conjunto de transformaciones, tales como: la estrategia metodológica principal; la delimitación de tópicos, la inclusión de nuevos contenidos, la continuidad de las habilidades generales desde el primer año de la



primaria hasta el undécimo año en secundaria de manera articulada, entre otras.

En consecuencia, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) adopta la agrupación de los conocimientos de las matemáticas en: Números, Medidas, Geometría, Relaciones y Álgebra, Estadística y Probabilidad; en adición, el MEP asume que los procesos de enseñanza y aprendizaje propiciarán habilidades generales y específicas, si se comprende la perspectiva y abordaje de cada área.

En el 2020, los programas cumplen ocho años desde su aprobación y cuatro años de una implementación completa. Durante este periodo, no se ha publicado ningún documento crítico sobre el planteamiento asumido por el ente ministerial respecto a las áreas matemáticas seleccionadas; por tanto, se quiere hacer un aporte en esta línea.

La pregunta emergente es ¿en cuáles aspectos fue consistente el MEP en la organización del área Relaciones y Álgebra? Esta pregunta corresponde al foco de interés de este ensayo, en particular después de la incorporación en mayo del 2021 de Costa Rica a la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2021).

Las interrogantes orientadoras del análisis sobre la organización seleccionada por el ente ministerial en 2012 son: (1) ¿cuál es la propuesta de la OCDE para el área de Relaciones y Álgebra?; (2) ¿cuál es la propuesta nacional para el área de Relaciones y Álgebra?; (3) ¿cómo se compara el plan del MEP en relación con las recomendaciones de la OCDE y en referencia a las unidades de análisis: cambio, modelación y álgebra como lenguaje?; (4) ¿cuál es la organización desde séptimo hasta undécimo año en el currículo costarricense del área Relaciones y Álgebra?

El planteamiento de cada área matemática del currículo es extenso, por lo tanto, es imposible de analizar en este documento, entonces, la reflexión se limitará a Relaciones y Álgebra. Por lo tanto, el propósito de este ensayo es brindar una aproximación analítica de aquellos aspectos en que el MEP fue consistente en la organización del área de Relaciones y Álgebra en comparación con la perspectiva de la OCDE, desde las categorías de análisis: *el cambio, la modelización y el álgebra como lenguaje*.

Perspectiva de la OCDE sobre “Cambio y relaciones”

Los países asociados a la OCDE poseen una iniciativa para medir “los resultados de los sistemas educativos en lo que respecta al

rendimiento del alumnado, dentro de un marco común y acordado a nivel internacional” (OCDE, 2017, p. 3). Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) tienen implicaciones en las políticas educativas y curriculares de los países participantes (Harlen, 2016).

Las pruebas PISA son aplicadas a estudiantes que rondan los 15 años de edad. Las destrezas en cada área matemática consideran su desarrollo a través de 10 años de escolaridad en promedio. Estas poseen categorías de contenido; una de ellas es “Cambio y relaciones”, la cual determina el dominio de habilidades vinculadas con las variantes de las posibles relaciones entre objetos matemáticos, tanto en contextos reales como artificiales.

Algunas de las condiciones consideradas en la prueba de matemáticas son: el tiempo, la cantidad, el objeto mismo, la continuidad o discontinuidad del cambio, y las relaciones permanentes o constantes (OCDE, 2017). Por ejemplo, hallar la diferencia en el precio de una bebida en función de la altura y la base de dos recipientes que poseen la misma forma para decidir cuál producto es más conveniente comprar. Los objetos geométricos están presentes, pero la relación entre precio y volumen responde a la pregunta planteada (OCDE, 2017).

Cambio

Según la OCDE (2017), “[t]ener más conocimientos sobre el cambio y las relaciones supone comprender los tipos fundamentales de cambio y reconocer cuándo tienen lugar, con el fin de utilizar modelos matemáticos adecuados para describirlo y predecirlo” (p. 74); la perspectiva mecánica del aprendizaje es trascendida porque se busca la modelización del entorno a través de ecuaciones, funciones o representaciones gráficas. El requisito es un estudiantado capaz de “crear, interpretar y traducir entre las representaciones simbólicas y gráficas” (p. 75).

Modelización

Modelar implica alta demanda cognitiva para el estudiantado, porque favorece la conexión entre múltiples disciplinas, propicia el vínculo entre los conocimientos previos y nuevos, así como las actividades de razonamiento, de argumentación y el uso de diversas representaciones (Alvarez y Patagua, 2018; MEP, 2012; Ríos-Cuesta, 2020; Ruiz, 2018).

La perspectiva plasmada sobre la modelización por la OCDE (2017) impregna los currículos de los países que la integran. Es frecuente



encontrar referencia a estas ideas en los programas de matemáticas, por ejemplo, en Chile y México. En el caso del primer país, la habilidad “modelar” se ajusta para cada nivel educativo. Por ejemplo, la descripción utilizada para 2° medio (estudiantes entre 15 y 17 años de edad) implica entre otras cosas: “Usar modelos, utilizando un lenguaje funcional para resolver problemas cotidianos y para representar patrones y fenómenos de la ciencia y la realidad” ([Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 122](#)), así como seleccionar e identificar modelos, ajustarlos, evaluarlos e incluso establecer sus limitaciones. De acuerdo con la [Secretaría de Educación Pública de México](#), un razonamiento complejo es la “Forma de pensamiento que articula modelos de la realidad a partir del reconocimiento y la identificación de varias dimensiones” ([2017, p. 26](#)) y conlleva la identificación de componentes de la realidad de manera integral.

Para la [OCDE \(2017\)](#), la modelización es la identificación de comportamientos o cambios requieren de un lenguaje comprensible para: sintetizar, teorizar y comunicar los resultados a la comunidad académica. Los símbolos y su vínculo con el contexto están implícitos en el desarrollo del área. La modelización es un recurso pedagógico, porque integra las matemáticas abstractas y la realidad.

El proceso de modelación o modelización matemática implica las siguientes acciones: (1) identificar el problema, (2) hacer suposiciones, (3) identificar las relaciones, (4) efectuar los cálculos, (5) analizar y evaluar la solución, (6) realizar comprobaciones (iteraciones) para delimitarlo y, finalmente, (7) implementar el modelo en una situación homóloga ([Bliss y Libertini, 2020](#)).

Álgebra como lenguaje

De acuerdo con la [OCDE \(2017\)](#), “Cambio y relaciones” está presente en diversos contextos como la biología, el arte, la economía, entre muchos otros. Los contenidos matemáticos clásicos son necesarios para su desarrollo y comprensión, entre ellos: el lenguaje algebraico, las ecuaciones, las inecuaciones, las funciones, las representaciones tabulares y gráficas.

El álgebra es indispensable en la modelización, debido a que esta última es el conjunto de acciones que involucran la creación, la identificación o el uso de un modelo que describa con símbolos una situación real mediante ideas matemáticas que permitan representar, analizar,

explicar y predecir alguna realidad o fenómeno del mundo (Alvarez y Patagua, 2018; Bliss y Libertini, 2020; MEP, 2012; Ríos-Cuesta, 2020). Manejar el cambio, la modelización y el lenguaje algebraico son destrezas esperadas en el estudiantado que ronda los 15 años de edad. La modelización posee características que obligan a una sinergia del cambio y el álgebra como lenguaje.

Perspectiva nacional sobre la Educación Matemática

El cambio, la modelización y el álgebra como lenguaje son elementos consignados en el área denominada Relaciones y Álgebra en el currículo costarricense. El sistema educativo nacional está ordenado en tres ciclos de tres años, cada uno en la Educación General Básica (EGB) y dos años en la Educación Diversificada. A partir del 2012, el currículo costarricense de matemáticas se organizó mediante habilidades generales y específicas que concretan la competencia matemática a través de los once años escolares.

El MEP (2012) asume la definición de competencia matemática empleada por la OCDE (2010) y cita:

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

La competencia matemática asume una posición integral de las actividades vinculadas con maneras de pensar y hacer matemáticas. La resolución de problemas agrega la convivencia entre el estudiantado, de manera consistente con la política curricular nacional (MEP, 2012). Por tanto, la competencia señalada y la estrategia metodológica principal se posicionan como herramientas para la vida.

La competencia matemática es la aspiración máxima del currículo nacional. Las habilidades generales se establecen por ciclo educativo y área matemática; conforme se avanza en las habilidades generales, se tiende hacia esa pretensión (Barrantes, 2015). Cada habilidad general por área será propiciada a través de un conjunto de habilidades específicas.

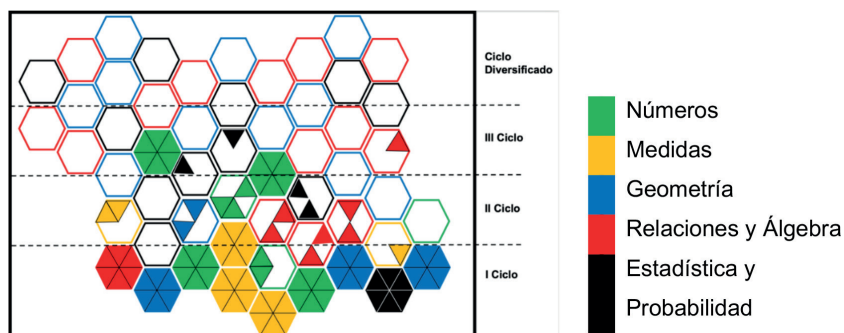


De acuerdo con el MEP (2012), las habilidades específicas son diferentes a los objetivos. Ellas son flexibles, agrupables, graduales y propician las habilidades generales que son partes de la competencia matemática. Los problemas y tareas matemáticas son la manera de propiciar las habilidades específicas y, en consecuencia, las habilidades generales y la competencia matemática (Alsina y Coronata, 2015; Barrantes, 2015; Loría y Lupiáñez, 2019; Mena *et al.*; 2019; MEP, 2012; OCDE, 2017; Ruiz, 2013, 2015, 2018).

La Figura 1 ejemplifica el vínculo entre cuatro elementos: competencia matemática, habilidades generales, habilidades específicas y gradualidad entre las habilidades específicas, para el caso particular de una persona estudiante que está cursando el II Ciclo de la EGB.

Figura 1

Relación entre competencia matemática, habilidades generales, habilidades específicas y gradualidad, para una persona durante el II Ciclo de la EGB



Nota: Elaboración propia.

El rectángulo de fondo blanco representa la competencia matemática; cada hexágono, una habilidad general, y cada triángulo, una habilidad específica. Seis triángulos cubren la superficie del hexágono. Las nuevas destrezas se adquieren cuando se avanza en los ciclos escolares. En cada año escolar, se adquieren habilidades específicas y, con ellas, se completan las generales. En los primeros ciclos, debido a las expectativas de aprendizaje, se completan habilidades específicas de los ciclos superiores, con lo cual se marcha escalonadamente hacia la competencia matemática.

Metodología

Para este ensayo, se optó por la aplicación de un diseño metodológico de enfoque cualitativo de análisis documental-interpretativo, el cual implicó un análisis comparativo entre la propuesta de la OCDE (2017) y los programas oficiales de matemáticas costarricense (MEP, 2012), empleando las siguientes categorías de análisis: *cambio, modelización y álgebra como lenguaje*. Los puntos centrales de la propuesta de la OCDE para “Cambio y relaciones” se identificaron y compararon con la organización de las habilidades generales del área de “Relaciones y Álgebra” de los programas costarricenses en relación con su evolución a través de los años escolares analizados, con el fin de mostrar aspectos empleados en la organización del área y poder realizar alguna comparación.

Algunos resultados

El área de Relaciones y Álgebra agrupa para el MEP (2012) las ideas de “Cambio y relaciones” de la OCDE. Ella incluye: patrones, relaciones numéricas, relaciones geométricas, funciones, ecuaciones, inecuaciones, expresiones y relaciones simbólicas. La simbolización se agrega para favorecer e incentivar la generalización. Asimismo, el álgebra se incorpora como una herramienta de representación de objetos matemáticos numéricos y geométricos, pero trasciende la manipulación algebraica y algorítmica.

Según Ruiz (2018), en el caso de los programas costarricenses, se favoreció “un tratamiento funcional” (p. 97) de las expresiones simbólicas para dotar de significado a los tópicos, situación que es favorecida con el uso de contextos reales y la modelización.

De acuerdo con el MEP (2012), al concluir el II Ciclo de la EGB la persona estudiante entre los 12 y 13 años estará en capacidad de:

1. Analizar patrones numéricos y no numéricos.
2. Pasar de representaciones verbales a numéricas.
3. Representar relaciones entre cantidades variables.
4. Determinar el valor desconocido en una expresión numérica.
5. Analizar gráficas de figuras con escala.
6. Identificar distintas representaciones de una proporción numérica.
7. Utilizar letras para representar cantidades variables.
8. Aplicar regla de tres y porcentaje en la solución de problemas.
9. Plantear y resolver problemas a partir de una situación dada. (p. 231)



Al egresar de sexto año en la educación primaria, el estudiantado posee destrezas iniciales para interpretar el cambio y las relaciones, como lo establece la OCDE (2017). Las habilidades 1, 3, 7 y 8 favorecen el reconocimiento de ¿cuándo se da o no un cambio? Las destrezas asociadas con la modelización como: patrones, ecuaciones, representaciones gráficas y funciones se propician con las habilidades generales 1, 4, 5, 6 y 7. Además, el uso del álgebra como lenguaje es considerado en la habilidad 2. Respecto a la habilidad general 9, ella enmarca las habilidades anteriores en el planteo y resolución de problemas.

Cambio

Para el III Ciclo de la EGB, el propósito es ampliar las habilidades ya adquiridas, pero profundizando en relaciones de tipos más específicos, entre ellas: lineales, cuadráticas, proporcionalidad inversa, con representaciones verbales, tabulares, algebraicas y gráficas. De manera gradual, desde la primaria, se comienza a trabajar la idea de patrón y de cambio, pero es hasta en séptimo año con la proporcionalidad directa e indirecta que se inicia el estudio de las funciones de una manera más formal.

En octavo año ya se estudia la relación proporcional $y = ax$ y se trasciende a la función lineal $y = ax + b$ (MEP, 2012). Es importante acotar que, para octavo año, el estudio de la función lineal se limita a la identificación de situaciones del contexto que pueden ser expresadas a través de su estructura y la representación de ella mediante tablas, gráficas y expresiones algebraicas. Para este momento, no se estudian los siguientes aspectos: (1) la reducción a su forma canónica, (2) la construcción del criterio utilizando dos puntos, (3) el comportamiento de la pendiente y la intersección con los ejes; estos aspectos serán abordados hasta en décimo año (MEP, 2012).

Modelización

Los conocimientos relacionados con la proporcionalidad y la función lineal desde su delimitación son fundamentales para comenzar a fortalecer las habilidades de modelización, gracias al uso de modelos sencillos. El MEP (2012) establece seis pasos que son equivalentes a la propuesta de Bliss y Liberini (2020) para la modelización. El paso 5 enfatiza la interpretación antes de evaluar. En ambas propuestas, las actividades cognitivas implicadas son de alta exigencia para el estudiantado.


En la Figura 2, se muestra un problema contextualizado y modelado mediante una función lineal. Este parte de los siguientes datos preliminares: el producto tiene un costo de \$250 y el tipo de cambio del dólar para el día 17 de octubre del 2020 es de ₡597.

Figura 2

Problema para sétimo año que implica una función lineal

La silla de gamer

Carlos quiere comprar una silla de *gamer* con un costo de \$250 y sabe que el tipo de cambio del dólar para el día 17 de octubre es de ₡597. Suponiendo que el dólar se mantiene estable, ¿Por cuántos meses debe ahorrar ₡15 000 antes de poder comprar la silla?



Nota: Elaboración propia (imagen tomada de <https://www.freepng.es/png-dglo5v/download.html>).

El proceso resolutorio del problema en la Figura 2 implica algunas acciones, entre ellas: calcular ¿cuántos dólares aproximadamente puede comprar con ₡15 000?, o ¿cuál es el costo en colones de la silla? Si la persona estudiante opta por la primera estrategia, puede adquirir mensualmente poco más de \$25, entonces responderá que en unos 10 meses podrá comprar la silla. Por ejemplo, si una entidad bancaria cobra ₡500 de comisión por una transferencia mensual, una representación algebraica del ahorro en colones que realiza Carlos para comprar la silla *gamer* es: $f(x) = 15000x - 500$

En la expresión anterior, x representa la cantidad de meses, mientras que -500 representa la comisión de la transferencia bancaria por ₡500. Además, la persona estudiante puede usar el modelo para analizar otros elementos. Obsérvese la Tabla 1.



Tabla 1

Relación entre cantidad de meses y el ahorro de Carlos

Cantidad de meses X	1	2	3	4	...	9	10
Ahorro por mes $15\,000 \times -500$	14 500	29 500	44 500	59 500	...	134 500	149 500

Nota: Elaboración propia con base en el problema planteado.

En la Tabla 1, se muestra ¿cuánto dinero ha ahorrado Carlos?, lo que permite tomar decisiones sobre la conveniencia de realizar transferencias bancarias mensualmente. Las representaciones algebraicas y tabulares han sido empleadas de manera simultánea y natural.

Otra relación particular que se estudia es la función cuadrática, la cual se trabaja en noveno año priorizando la identificación de situaciones del contexto y las múltiples representaciones y, de manera análoga, al abordaje de la función lineal. Se deja para décimo año sus propiedades, entre ellas: inyectividad, influencia de los parámetros, dominio, ámbito y vínculo con la representación gráfica.

El MEP (2012) explicita que tanto en octavo como en noveno año se pretende “un acercamiento más intuitivo” (MEP, 2012, p. 327) de estas funciones. Las ecuaciones lineales y cuadráticas se estudian de manera posterior a su función para retomar algunos elementos teóricos del lenguaje algebraico.

Álgebra como lenguaje

En octavo año, la simbolización se hace presente mediante la identificación de expresiones algebraicas, la manipulación de leyes de potencias y el cálculo del valor numérico; se incluye el reconocimiento de: monomio, binomio, trinomio y polinomios, así como las operaciones de suma, resta y multiplicación, pero únicamente “los tres primeros productos notables $(a + b)^2$, $(a - b)^2$, $(a + b)(a - b)$ ” (MEP, 2012, p. 334). En noveno año, se profundiza en la factorización, para lo cual se estudia la división de polinomios, expresiones algebraicas fraccionarias y la racionalización del denominador.

El MEP (2012) delimita el abordaje de estos tópicos. Se especifica el tipo de factorización completa a la que se aspira: “polinomios de una o dos variables con no más de cuatro términos” (p. 338); además, la delimitación sobre la división de polinomios indica que lo más

complejo será el cociente entre dos trinomios en una variable y, respecto a la racionalización, se indica un denominador con suma o resta que puede incluir solo dos variables. Cabe señalar que se hace énfasis en la completación de cuadrados como estrategia de factorización.

Cambio, modelización y álgebra como lenguaje en Educación Diversificada

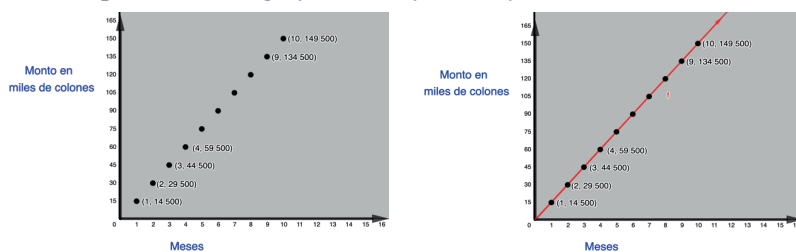
A partir de la Educación Diversificada en Costa Rica, las habilidades y conocimientos desarrollados no están necesariamente enmarcados por lo recomendado por la OCDE (2017), debido a que su delimitación del área “Cambio y relaciones” responde a las Pruebas PISA que evalúan estudiantes que rondan los 15 años de edad. Sin embargo, los dos años escolares que la conforman serán analizados en este documento, mediante las tres líneas anteriores: cambio, modelización y álgebra como lenguaje.

El concepto de función es precisado con los insumos aportados durante la primaria y el III ciclo de la EGB. Durante la formalización, se utilizan los conjuntos numéricos y algunos de sus elementos: la unión, la intersección, la pertenencia, el subconjunto, el complemento y el intervalo. El MEP (2012) indica respecto a ellos que el propósito “es utilizar estos conocimientos como lenguaje para el tratamiento de funciones y ecuaciones” (MEP,2012, p. 406); por tanto, no se deben evaluar, sino emplearlos como una herramienta.

Además, el MEP (2012) recomienda favorecer la visualización de las funciones por medio del uso de gráficas y el apoyo de las tecnologías digitales. A continuación, se muestra la diferencia entre la representación gráfica que se puede elaborar en octavo año y como esta evoluciona en décimo año cuando se formalizan las funciones (ver Figura 3).

Figura 3

Ahorro mensual de Carlos, representación gráfica en octavo año y representación gráfica de la función f , en décimo año



Nota: Elaboración propia.



La Figura 3 muestra un avance en la representación gráfica. Durante décimo año, el cambio y la relación se enfatizan mediante la formalización del concepto de función y los elementos para su análisis: “dominio, imagen, preimagen, ámbito, inyectividad, crecimiento, decrecimiento, ceros, máximo y mínimo, análisis de gráficas de funciones, composición de funciones, función lineal, función cuadrática” (MEP, 2012, p. 406). En este mismo año escolar, es posible realizar una gráfica continua, debido a que se ha establecido el dominio de la función lineal. Además, se enfatiza el uso de representaciones (simbólicas, tabulares y gráficas) y se incluye la evaluación de la función en distintos puntos de su dominio.

El sistema de ecuaciones lineales con dos incógnitas es un tópico cuya articulación se debe realizar con cuidado. Con este contenido, se pretende la modelización de alguna situación del contexto donde se interprete la respuesta y se acompañe con una representación gráfica. Diversos métodos de solución son la propuesta para su abordaje.

En undécimo año, el estudio se centra en diversas funciones, entre ellas: la inversa de la función lineal, la raíz cuadrada, la exponencial y la logarítmica. Además, se trabajan sus representaciones algebraicas y gráficas; finalmente, se aborda la modelización (MEP 2012). Estas actividades siguen siendo el estudio del cambio y los modelos.

Respecto al lenguaje algebraico, el MEP (2012) señala como propósito del ciclo “desarrollar en cada estudiante habilidades para interpretar, representar y resolver problemas, utilizando el lenguaje funcional en sus distintas representaciones con el fin de explorar y modelar situaciones del contexto” (p. 405). Esto evidencia un manejo del lenguaje algebraico en las funciones.

En la Tabla 2, se presenta la evolución de las habilidades generales de Relaciones y Álgebra en la propuesta del MEP (2012) y el marco referencial de la OCDE (2017) de acuerdo con los siguientes aspectos: cambio, modelización y álgebra como lenguaje desde el sétimo hasta el undécimo año.

Tabla 2

Evolución por año escolar de habilidades generales de Relaciones y Álgebra según los aspectos: cambio, modelización y álgebra como lenguajes

OCDE / AÑO ESCOLAR	7°	8°	9°	10°	11°
Cambio	Patrones	Función lineal	Función cuadrática	Función lineal y cuadrática	Función inversa, exponencial y logarítmica
	Proporcionalidad	Función lineal	Función cuadrática	Función lineal	Función inversa
Modelización	Representación: verbal, tabular, gráfica y algebraica	Representación: tabular, algebraica y gráfica Ecuación lineal	Representación: tabular, algebraica y gráfica Ecuación cuadrática	*Sistemas de ecuaciones lineales Función cuadrática	Función exponencial Función logarítmica Modelización
Álgebra como lenguaje		Expresiones algebraicas, operaciones con polinomios	Expresiones algebraicas, factorización y simplificación. Completación de cuadrados como estrategia de factorización.	Lenguaje funcional	Lenguaje funcional Propiedades de los logaritmos

Nota: Elaborado a partir de OCDE (2017) y MEP (2012); (*) no corresponde al orden propuesto en los programas oficiales de matemáticas.

En cada año escolar, se parte de una idea intuitiva y se agregan elementos que contribuyen con cada habilidad específica que, a su vez, completan las habilidades generales y potencian la competencia matemática. El proceso es gradual, aunque el ordenamiento de las habilidades generales puede presentar oportunidades de mejora.



Conclusiones

El propósito de este ensayo ha sido mostrar aspectos empleados en la organización del área de Relaciones y Álgebra por el MEP de Costa Rica y poder así realizar una comparación respecto a los planteamientos de la OCDE para la categoría “Cambio y relaciones” de acuerdo con las tres categorías de análisis utilizadas.

Respecto al cambio de 7° a 11° año existe secuencia y graduaridad. La modelización está presente en los cinco años e incluye las diversas representaciones de las relaciones estudiadas. El álgebra como lenguaje muestra un vacío durante sétimo año, pero gradualmente se avanza hacia una mayor complejidad.

Un resultado interesante es que dentro de las expectativas de aprendizaje de la OCDE (2017) no se encuentra “plantear problemas”; sin embargo, el MEP (2012) incluye este factor como una habilidad estudiantil al egresar de la primaria. El MEP (2012) asume que la acción de plantear y resolver problemas implica actividades cognitivas distintas. Respecto al planteamiento de problemas, se enfatizan los contextos reales como escenarios ideales para propiciar habilidades, tales como: identificar, formular y diseñar preguntas que requieran de una respuesta. Resolver problemas está asociado con: estrategias, planes, modelos y métodos de resolución.

Las indicaciones puntuales y metodológicas en los programas oficiales son escasas sobre la habilidad de plantear problemas. Los señalamientos existentes son sobre cuándo se puede solicitar la elaboración de un problema a partir de alguna idea inicial, por ejemplo, en sexto año, tal como se visualiza en la Tabla 3.

Tabla 3

Habilidades específicas e indicaciones para sexto año

Habilidad Específica	Indicación puntual
2. Plantear y resolver problemas aplicando porcentajes y regla de tres.	Para formular los problemas, utilice datos obtenidos en periódicos o en los informes del Estado de la Nación
11. Plantear y resolver problemas aplicando inecuaciones de primer grado.	Se puede vincular las relaciones de dependencia entre las variables y las ecuaciones mediante el planteo de problemas donde haya una situación de compra de un artículo a un precio dado, y con ello determinar cuántas unidades se pueden comprar con cierta cantidad de dinero; o bien, ¿cuál es la mayor cantidad de unidades que se pueden comprar con cierta cantidad de dinero?

Nota: Elaborado a partir del [MEP \(2012, p. 237 y p. 241\)](#)

En la Tabla 3, se puede observar que la respuesta a la interrogante de cómo lograr que un estudiante realice esa actividad no se encuentra en ella. La acción de plantear un problema es un proceso inverso de pensamiento o pensamiento reversible (Mora, 2012). Un ejemplo de esta actividad cognitiva es cuando una persona estudiante determina el área de un rectángulo al conocer su base y altura, y logra, además, hallar la altura del rectángulo si conoce la base y el área.

El proceso inverso de pensamiento que implica plantear problemas requiere que la persona docente incluya, de manera constante, actividades en el aula como la planteada en la Figura 2 (La silla *gamer*). Se espera que el alumnado de séptimo año, de acuerdo con el perfil de salida y con datos preliminares, pueda crear un problema de ese tipo.

La situación anterior genera al menos dos líneas de investigación que no serán atendidas en este texto. La primera enfocada en analizar si el estudiantado de séptimo año será capaz de producir un problema con base en datos, y la segunda enfocada en estudiar las posibles formas en las que mediará el personal docente las acciones durante la construcción de un problema.



Síntesis y reflexiones finales

El área de Relaciones y Álgebra del currículo costarricense se ubica en la categoría de “Cambio y relaciones” dentro del Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo y se identifican tres grandes grupos de destrezas esperadas en el estudiantado: manejo del cambio, la modelización y el uso del álgebra como lenguaje.

El MEP (2012) propone la organización gradual del área en cuestión, desde la primaria y hasta la Educación Diversificada. Las ideas fundamentales como variable y función se aproximan paulatinamente hacia la formalización. En los primeros años, se privilegia un trabajo intuitivo y, durante la secundaria, el uso de los contextos reales da sentido de utilidad a las relaciones estudiadas.

El grupo de destrezas esperado por la OCDE están presentes desde séptimo hasta undécimo año. El cambio y la modelización se promueven a través de la comprensión de diferentes representaciones de una relación. La manipulación de las representaciones implica un uso instrumental del álgebra como lenguaje matemático o como lenguaje funcional.

Respecto a la pregunta que motivó este ensayo, se resalta que el MEP (2012) fue consistente en la organización del área de Relaciones y Álgebra en los siguientes aspectos:

- Poseer coherencia con la visión de la OCDE (2017), porque resume un conjunto de acuerdos internacionales que establecen parámetros para la comparación de las capacidades necesarias para enfrentar el mundo: cambio, modelización y álgebra como lenguaje.
- Mantener las destrezas esperadas hasta la Educación Diversificada de manera que se fortalezca hasta concluir la secundaria.

Esta reflexión permite la identificación de una oportunidad de mejora. La habilidad de “Plantear problemas” requiere de investigaciones que apoyen la implementación en las aulas, debido a las escasas indicaciones puntuales y metodológicas en los programas oficiales.

Referencias

- Alsina, A. y Coronata, C. (2015). Los procesos matemáticos en las prácticas docentes: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 3(2), 23-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5012896.pdf>
- Alvarez, V. V. y Patagua I. A. (2018). Modelización matemática: Análisis de una experiencia aúlica en la secundaria. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 31(1), 534-542. <http://funes.uniandes.edu.co/13413/1/Alvarez2018Modelizacion.pdf>
- Barrantes, H. (2015). Acciones en Costa Rica para potenciar la integración de habilidades y conocimientos en la implementación curricular. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 10(13), 37-52. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/19143/19199>
- Bliss, K. y Libertini, J. (2020). *Lineamientos para la evaluación e instrucción en la educación en modelación matemática* (1ª ed. En español). Comité Interamericano de Educación Matemática (CIAEM).
- Harlen, W. (2016). Assessment and the curriculum. En D. Wyse, L. Hayward y J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment Volume 2* (pp. 693-709). SAGE.
- Loría, J. R. y Lupiáñez, J. L. (2019). Estudio del conocimiento de profesores de secundaria sobre procesos matemáticos. *PNA*, 13(4), 247-269. <https://doi.org/10.30827/pna.v13i4.8892>
- Mena, J., Mora, M., Salas, B., Sánchez, A. y Zumbado, M. (2019). *Observación de prácticas de aula y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Ponencia preparada para el Séptimo Informe del Estado de la Educación. PEN. <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7747>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Matematica/Matematica-7-basico/#tabs_0
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://issuu.com/ministerio-de-educacion-publica/docs/transf-curricular-vac-final>



- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2012). *Programas de Estudio de Matemáticas. I, II y III Ciclos de la Educación General Básica y Ciclo Diversificado*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Mora, M. (2012). *La reversibilidad del pensamiento para fortalecer la competencia matemática a través de la resolución de problemas algebraicos, mediante el acompañamiento con estudiantes de secundaria* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional.]. RI UPN. <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/22/1/29367.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PI-SA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- OECD. (2021). OECD welcomes Costa Rica as its 38th Member. *OECD: Better policies for better lives*. <https://www.oecd.org/costarica/oecd-welcomes-costa-rica-as-its-38th-member.htm>
- Ríos-Cuesta, W. (2020). Competencias de argumentación y modelización en estudiantes de secundaria: la necesidad de un cambio de paradigma en la Educación Matemática del Chocó, Colombia. *Pesquisa e Ensino, 1*, 1-21. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202020>
- Ruiz, A. (2013). La reforma de la Educación Matemática en Costa Rica. Perspectiva de la praxis. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8(Número Especial), 7-111. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/11125/10602>
- Ruiz, A. (2015). Balance y perspectiva de la Reforma de la Educación Matemática en Costa Rica. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 10(13), 13-33. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/19168>
- Ruiz, A. (2018). *Evaluación y pruebas nacionales para un currículo de Matemáticas que enfatiza capacidades superiores*. CIAEM. <https://www.angelruizz.com/wp-content/uploads/2019/02/Angel-Ruiz-Evaluacion-y-pruebas-2018.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Matemáticas. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaria de Educación Pública. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/mate/1-LPM-sec-Matematicas.pdf>



El perfil de estudiante de la educación superior intercultural en México a cien años de la raza cósmica

The Profile of an Intercultural Higher Education Student in Mexico at One Hundred Years from the Cosmic Race

Felipe González Ortiz¹

Universidad Autónoma del Estado de México
México

fgonzalezo@uaemex.mx



Resumen

Educación básica indígena y educación superior intercultural son conceptos que remiten a dos metarelatos que responden a dos contextos históricos que delinean la relación del Estado con la niñez y la juventud indígena en el ámbito de la educación. Si en los comienzos del siglo XX se proclamó la integración cultural a través de la educación básica, en este principio del XXI, se erige la educación intercultural como respuesta emergente a la multiculturalidad globalizada. Las preguntas de este ensayo centran en las diferencias de esta compleja relación y abren rutas para conectar un proceso



Recibido: 13 de mayo de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.2>

1 Doctor en Antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. <https://orcid.org/0000-0003-3923-2987>

permanente de integración cultural de la persona indígena a la sociedad moderna llamada nacional.

Palabras clave: Educación indígena, educación superior intercultural, multiculturalidad globalizada.

Abstract

Basic indigenous education and intercultural higher education are concepts that refer to two meta-narratives that respond to two historical contexts that delineate the relationship between the State and the indigenous children and youth in the field of education. If, at the beginning of the 20th century, cultural integration was proclaimed through basic education, the 21st century intercultural education stands as an emerging response to globalized multiculturalism. The questions in this essay focus on the differences in this complex relationship and open routes for linking a permanent process of cultural integration of the indigenous to the modern society called national.

Keywords: indigenous education, intercultural higher education, globalized multiculturalism

Introducción

Intentaré mostrar los hilos articuladores entre dos idearios, o metarelatos, en torno a la educación impartida a jóvenes indígenas en México. Se trata de un ejercicio que pretende activar la memoria del relato indigenista ante la emergencia presente del relato globalista. En la argumentación se desarrolla una idea subterránea que atraviesa el texto: esa que considera el tipo ideal de estudiante universitario de la educación superior ya realizado como mestizo, es decir, ya cósmico o ya diseñado de bronce (como aspiraba la metáfora del ideario vasconceliano), reconociéndole, por tanto, eficacia a la educación básica del subsistema indigenista, creado, reforzado, actuante y sostenido durante todo el siglo XX y a la fecha. Esta idea la sustento en el hecho de que buena parte de la población estudiantil de educación superior intercultural experimentó sus trayectorias educativas en el subsistema de educación básica indígena². Activar la memoria desde el presente,

2 Las primeras cuatro generaciones de la Universidad Intercultural del Estado de México mostraban trayectorias en la educación básica indigenista en un 80 por ciento ([Cuarto Informe de Gobierno, 2008](#)).



hace surgir lo inesperado. Por ejemplo, si seguimos la aspiración de la castellanización, en el siglo XXI, todas las personas estudiantes del modelo de educación superior intercultural poseen competencias lingüísticas en español (algunas, además, en inglés y en la lengua indígena), además de que se encuentran sumergidas, en alguna medida y grado, en los campos axiológicos, cognitivos y simbólicos de la modernidad occidental. Así, las ideas del pasado se muestran como resonancias actuantes cuando se las mira desde el presente.

La década de los setenta del siglo XX puede considerarse como el período donde se cimenta el preámbulo al neoliberalismo y la emergencia de la *multiculturalidad globalizada*, tiempo que da entrada a un nuevo metarelato sobre la relación del Estado con las personas indígenas y que permeará completamente el comienzo del siglo XXI. Producto de la economía mundo, cuya acumulación se logra a escala planetaria, se da entrada a dos narrativas globales que enmarcan el sentido profundo de la convivencia a escala global, con las que vivimos en la actualidad: por un lado, emergió la discursividad del multiculturalismo como inevitabilidad, dada por el hecho de habitar el mundo en compleja diversidad cultural, lo que cuestionaba, entre otras cosas, los parámetros de las soberanías de los Estados nacionales y provocaba nuevas formas de entender las luchas políticas mediadas por las demandas y exigencias a la diversidad cultural (Brenna, 2006), aunado a una conciencia cosmopolita y ambientalista que se desarrolló a partir de los diagnósticos del sentimiento global del riesgo global (Beck, 1998), en la medida en que la acción humana llevaba a su límite al sistema tierra, mediante la producción social de las cosas o el consumo desmedido (Leonard, 2013). Sumada a esta narrativa global, se redujo lo político a democracia electoral, despojando de legitimidad al movimiento social y la protesta colectiva (de Souza, 1999), la cual se acompañó de la lógica de la violencia como marca de la acumulación por desposesión (Harvey, 2005), aventurando, además, la idea del consumismo como expresión plena de la realización individual (Bauman, 2016). Estas dos tendencias narrativas se entremezclaban. Un resultado de este fenómeno fue el reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural sustentada en sus pueblos originarios, definiéndolos como los que habitaban estas tierras antes de la llegada de los españoles, pero dentro del contexto de experiencias represivas, en los territorios de las poblaciones indígenas, cuando se consideraban un obstáculo para las

inversiones privadas en agua, minas, electricidad eólica, agricultura de mercado (Gutiérrez, 2013) o en infraestructura carretera, sin hablar de la reacción del Estado ante la emergencia de la lucha zapatista.

En el campo de los hechos históricos, paralelo a las facilidades concedidas a las empresas para invertir en las regiones indígenas, se realizaron acciones institucionales que simulaban estar acordes con los tiempos de la *multiculturalidad globalizada*; por ejemplo, se crearon instituciones con carácter de oficina que pretendían transformar las anteriores instituciones integracionistas. En el año 2003, el Instituto Nacional Indigenista (INI) es sustituido por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) con una visión que afirmaba un “acompañamiento” a las personas indígenas, asumiendo que ellas se harían cargo de su porvenir, pero dictando el menú de los posibles campos de intervención en las zonas indígenas, tanto en el subsidio (programas a las mujeres y contra la pobreza) como en los proyectos productivos (cambio de vocaciones agrícolas por servicios ambientales o parques turísticos, por ejemplo). Acorde con el metarelato del *indigenismo integracionista*, este cambio mantiene la definición del indígena al considerarlo un individuo que debe ser acompañado (menor de edad) en las visiones de su desarrollo, por lo que se le ofrecen alternativas. El aparente cambio de visión acotó el desarrollo de los pueblos indígenas a los parámetros dictados por el Estado moderno, cargado de una retórica floreciente sobre la diversidad cultural, por cierto. Se trataba de desustanciar la acción integracionista con una sonora retórica que colocaba lo indígena como “un asunto resuelto”, es decir, como si el mestizaje vasconceliano que se proclamaba en el diseño de la raza cósmica ya estuviera realizado. Esta idea asumía, sin decirlo, que todas las personas estábamos ya, de una u otra manera, integradas al mercado global, por lo que habría que colocar las competencias y habilidades propias (las indígenas comunitarias) como capitales sociales y culturales “aprovechables” en dicho mercado. Este planteamiento se encimaba con la propuesta a la autodeterminación y defensa del territorio que los pueblos proclamaban, lo cual se menciona clara y explícitamente en el libro que presenta el modelo educativo de la educación superior intercultural en México (Casillas y Santini, 2006).

En la misma dimensión de los hechos históricos, en el año 2001, se crea, con estatus de oficina, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), cuya misión fue promover y



construir modelos y programas de educación en los que la cultura local y las lenguas autóctonas se constituyeran en componentes cognitivos para el aprendizaje. Esta oficina nunca compitió, ni se creó con fines de sustitución, con la Dirección de Educación Indígena que en este mismo año seguía operando bajo la misión castellanizadora del esquema inicial vasconceliano. Se hará desde esta oficina, la CGElyB, la gestión de la educación superior Intercultural. Se erige también, en el año 2003, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas que reconoce a las 64 agrupaciones lingüísticas (y sus 364 variantes) como lenguas nacionales. En ese mismo año, se funda el Instituto Nacional contra la Discriminación. Todas estas instancias podrían interpretarse como indicios de un cambio institucional; sin embargo, si se considera que en distintas regiones indígenas las comunidades eran objeto de violentas inversiones extranjeras que no hicieron caso a los reclamos indígenas de consulta popular (Compósito y Navarro, 2014; López, 2020) o de infraestructura carretera urbana (Hernández y Monterroso, 2018), que en muchos casos se tradujeron en desplazamientos forzados; parecerían ser más *fingimientos* que acciones institucionales reales. De ahí que la nueva retórica inundaba la opinión pública de interculturalidad, *haciendo la vista gorda* en los sitios de la inversión privada que desestructuraba la vida comunitaria. La *multiculturalidad globalizada* fue, así, el recurso pedagógico discursivo que acompañó el proceso de la globalización económica de inversiones por desposesión (Harvey, 2005).

No obstante, en términos de consecuencias sociales, la creación de aquellas instituciones y las Universidades Interculturales dio sus frutos, pues coadyuvaron a visibilizar el racismo y el clasismo como producto colonial, y contribuyeron a que las personas docentes de la Dirección de Educación Indígena reflexionaran sobre su acción castellanizadora y revaloraran sus lenguas; la propia apertura del modelo de educación superior intercultural era un indicador de reconocimiento y de ampliación de la cobertura y la oferta en educación superior. Además, ha contribuido también a reconocer las lenguas que se hablan en nuestro país, generalmente invisibles en la formación primaria de nuestro sistema educativo. El punto más representativo es que esta apertura a los pueblos y comunidades originarios abrió la posibilidad real del

acceso a la educación superior a la juventud indígena³. En la actualidad existen muchas personas profesionistas con maestría y doctorado cuyo pregrado lo obtuvieron en alguna de las universidades de este subsistema de educación intercultural.

La institucionalización de la educación superior intercultural

Cabe así preguntarse si la emergencia del sistema de educación superior intercultural pertenece al *indigenismo integracionista* o es una expresión de un neindigenismo en contexto globalizado cuya cualidad más sentida es la simulación. De la misma forma, surge la interrogante de si realmente se representa una oportunidad a la juventud indígena que abra oportunidades de éxito individual y la posible proyección de nuevas posiciones estructurales de sus culturas ancestrales, no solo al ámbito nacional sino también en el global. Las resonancias argumentativas de Gamio son relevantes en la medida que proclamaba la emergencia de una persona indígena que conociera las claves para desenvolverse en la modernidad y contribuir al progreso occidental, hablando español como lengua de vinculación.

La educación básica indígena castellanizadora, activa y tenaz desde hace cien años⁴, contribuyó a forjar esta persona mestiza hablante de español y conocedor de las claves modernas. Las trayectorias de vida de la población estudiantil ya fueron delineadas por la educación indígena; ella ha formado el perfil de ingreso de la educación superior intercultural que busca, precisamente, uno con competencias cognitivas estructuradas en la lengua española. Conmemorar mediante la reflexión del pasado mediante los hechos del presente permite considerar que el proyecto de Vasconcelos ha dado sus frutos, pues ahora, cien años después, con la implementación del modelo de educación superior intercultural y sus universidades regionales, se potencia la creación de una filosofía propia que culmine con la cristalización intelectual de la mentada raza de bronce.

El nacimiento de las Universidades Interculturales, en el contexto de la expansión del multiculturalismo global, obligó a dar respuesta

3 Si hay 6 millones de hablantes de lengua indígena, entonces las universidades públicas deberían tener esa proporción (6 %) de estudiantes hablantes de alguna lengua indígena, frente al 1 % que dicta la realidad (Schmelkes, 2007).

4 La Secretaría de Educación Pública se crea en 1921, inmediatamente se crea el sistema de educación indígena en dicha secretaría; el modelo de educación superior intercultural se crea en el año 2004.



educativa ampliando la cobertura, ahora con enfoque hacia la diversidad cultural. Cuando se hizo la encuesta regional para ver la pertinencia de educación superior en su primera universidad, la del Estado de México, y posibles licenciaturas, emergió una paradoja, pues las personas residentes de la zona indígena, ya mestizadas y partícipes de la cultura moderna, se inclinaban por carreras como derecho, administración de empresas o mercadotecnia, hecho que se enfrentaba con la idea de pertinencia, cobertura y diversificación de la oferta educativa, propia de una opción innovadora como era la educación superior intercultural (Casillas y Santini, 2006). Así, similar a la CDI que establece por misión el “acompañamiento” del desarrollo de los pueblos indígenas bajo un menú de apoyos en proyectos y subsidios, las Universidades Interculturales terminaron por ofrecer al estudiantado un menú de opciones profesionalizantes que respondían a criterios de diversificación y cobertura. Se ha criticado este procedimiento y ha dado entrada a considerarlo una imposición occidental a los pueblos indígenas; sin embargo, la complejidad de México nos lleva a preguntar si es posible hacerlo de otro modo, pues las disposiciones poscoloniales conducen a discriminar a profesionales por su origen, generalmente anclado a las comunidades indígenas, vistos siempre como la población vencida. De ahí que la diversificación, la pertinencia cultural y la cobertura sean respuestas dirigidas a la creación de nuevos nichos de mercado donde se compita con recursos novedosos en el campo laboral profesional.

En la actualidad, existen Universidades Interculturales en los estados de México, Sinaloa, Tabasco, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Nayarit y Baja California. Cobra importancia que la SEP ha incorporado esta opción en el nivel de subsistema de educación superior, ahora compartida con las autónomas, las tecnológicas, las politécnicas y los institutos tecnológicos. Darle un lugar a la educación superior intercultural en la SEP *ya no como oficina de educación especial o propedéutico transitorio para el logro de la integración futura* puede ser engañoso en la medida que la educación superior recibe a estudiantes ya formados en la educación básica bajo el modelo integracionista⁵, pues si bien en la educación

5 Al mismo tiempo hay que darle al mercado su cuota de participación en los procesos de integración social y cultural, pues el consumo y los mercados laboral, de bienes y de dinero, se encuentran subsumidos en las comunidades indígenas de todos los rincones del país, por lo que ellos llegan a la edad adulta con culturas hibridizadas (García, 2004).

superior el enfoque privilegia la diversidad cultural y el diálogo intercultural, el enfoque de la educación básica no ha cambiado, mantiene su misión de castellanizar. Pese a esto, el reconocimiento como subsistema representa un cambio positivo hacia los pueblos originarios, pues proyecta la idea de permanencia y estabilidad. Asistimos, así, a una institucionalidad segmentada en dos disposiciones temporales y simultáneas que vinculan los metarelatos indigenista y multicultural: la educación básica sigue siendo indigenista del tipo nacionalista, mientras que la superior intercultural es *multicultural globalizada*, en cuanto la segunda atiende, educativamente, al producto cultural de la primera, es decir, al producto de la raza cósmica o el individuo mestizo.

La construcción de la persona profesional de los pueblos originarios desde la educación superior intercultural

El modelo de educación superior intercultural se encuentra en la paradoja de la emergencia neoliberal y la justicia social. La globalización aceleró la idea de que el asunto indígena estaba resuelto mediante una integración de sus productos culturales en el mercado mundial. El pentagrama estaba puesto de un modo que en la retórica se permitía la participación de todas las diversidades en dicho mercado, lo cual suponía que todas participaban de los códigos de la modernidad, es decir, había cierto grado de integración global. El perfil de ingreso a la educación superior intercultural lo representa una persona joven indígena ya integrada en la axiológica, y simbólica moderna occidental, como planeaba la estrategia del viejo indigenismo (como aspiración), lo que ahora se evalúa fácticamente en la retórica de la integración mundial (que obliga conocer ciertos mecanismos occidentales para las relaciones, tales como el manejo del inglés y los conocimientos sobre comprar y vender en el mercado).

No obstante, la interculturalidad no dejó de construir a la persona indígena como un sujeto que desconocía poseer habilidades que podrían traducirse en ventajas comparativas. Así, tanto en el metarelato del indigenismo del siglo XX como en el de la *multiculturalidad globalizada*, se construye un sujeto indígena que desconoce sus habilidades, por lo que se hace necesario el “acompañamiento”. En la educación superior intercultural se provee a la población joven indígena un menú de opciones que potenciarían sus habilidades adquiridas en el proceso de socialización de su trayectoria de vida pero que, al haber transitado



en la educación indígena, fueron desestimadas. De esta forma, las licenciaturas que se ofertan tienen carácter de pertinencia cultural mediante la diversificación de la oferta profesional y el aumento de la cobertura para potenciar la accesibilidad a la educación superior. Las primeras licenciaturas fueron Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural, carreras que pretendían eliminar el sentido indigenista funcional (técnicos en agricultura, por ejemplo) para abrir opciones más conectadas con el mundo a través de las tecnologías digitales, innovaciones productivas sustentables, la hechura de materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas americanas y la edición de la comunicación.

Se construye así una imagen de juventud indígena (hombres y mujeres) con ciertas ambigüedades, en cuanto se trata de hablantes del español socializados en los valores de la comunidad con pertenencia mesoamericana, pero, a la vez, han internalizado campos semánticos diversos que los hace altamente interculturales y partícipes de axiologías y aspiraciones simbólicas de la sociedad occidental. Este nuevo enfoque aparenta focalizar ya no en la figura del sujeto mexicano, como lo hacía el *indigenismo integracionista*, pues de alguna manera esta figura, expresión del mestizaje o la raza cósmica, ya fue lograda, realizándose de manera suficiente. Ahora se mira a la figura de la persona joven indígena como un sujeto mexicano interculturalizado (tanto por el proceso global como por la acción educativa estatal), por lo cual la acción educativa se propone “completarlo”, reconociéndole competencias distintivas que se traducen en acciones positivas para posicionar lo indígena en la arena global, brindándole o motivándole competencias alternas. Es decir, la integración de México, en tanto artilugio nacional, sigue siendo el objeto de la educación superior intercultural, pero ahora no para la simple integración nacionalista o la construcción de lo mexicano, sino para una integración que brinde a la juventud de los pueblos originarios condiciones para la movilidad social y acceso a mejores posiciones estructurales: Las resonancias del planteamiento de Gamio son relevantes, como se verá.

Si el indigenismo clásico absorbe al otro exigiéndole su integración plena, anulando su singularidad mediante el juicio de su escasa habilidad, justificando así su oclusión como sujeto diferente, con el *multiculturalismo globalizado*, se abre una oportunidad, aunque reducida, de desplegar la cultura de manera acotada a las exigencias del

mercado. Solo que ahora se trata de un individuo cuya personalidad es ya producto del *indigenismo integracionista* en la educación primaria (además por participar activamente en códigos culturales occidentales que delinear sus aspiraciones hacia la homologación), es decir, un sujeto que indica que el proyecto vasconceliano se ha logrado.

La oferta de la educación superior a las personas estudiantes indígenas simula un poco cuando se atiende a un sujeto mexicano con cualidades indígenas. Los pasos a la simulación de la diversidad cultural se acentúan con la defragmentación de la categoría indígena en etnóminos más concretos (como mazahua, chol, tojolabal, otomí, maya, etcétera), que es portada por personas ya realizadas como mestizas, es decir, ya “cósmicamente” integradas a la modernidad, ya realizadas en raza de bronce. En este siglo XXI, si somos exigentes, se enarbola un *indigenismo fingido* que proclama la diversidad en un individuo indígena ya suficientemente homologado a los ideales occidentales, lo que permite desmenuzar el menú posible de diversidad acotado a lo que la modernidad exige. Esto es posible hacerlo en un mundo donde lo indígena es parte constitutiva de un pasado que ha transmutado en raza cósmica, tanto por la acción del Estado como por las estrategias propias de resistir y destilar lo ajeno en la propia cultura, y por la participación plena en el mercado y en las tecnologías de comunicación, lo que [Bartolomé](#) ha llamado *transfiguración cultural* (2006).

¿Se pueden establecer algunos hilos conductores entre este metarelato de la educación superior intercultural y el *indigenismo integracionista* de la educación básica indígena?, es decir, ¿la *multiculturalidad globalizada* representa un continuo del *indigenismo integracionista*? Estas preguntas obligan a hacer un sondeo en el ideario indigenista, pero no para clausurar la intención intercultural, sino para comprender la complejidad implícita en la relación del Estado moderno con los pueblos indígenas en países de historia colonial, y resaltar los logros y oportunidades para la juventud indígena, en el marco del devenir globalizado.

Rememoración del pasado nacionalista a la luz del presente globalizado

El comienzo del siglo XX mexicano estuvo fuertemente orientado por las ideas de integración nacional. El mundo estaba organizado bajo la idea de economías cerradas, por lo que los Estados debían



consolidar su integración territorial bajo la articulación de las regiones. El caso de México era problemático en la medida en que la realización de esta integración se evaluaba por la presencia de muchas culturas indígenas dispersas en el territorio con sus propias lenguas, pero aún más, con una visión no orientada hacia el progreso y el desarrollo que planteaba la sociedad occidental, como apuntó el antropólogo Manuel Gamio, quien, a comienzos del siglo XX, trabajaba en la Dirección de Agricultura del Estado mexicano. En esta lógica, se formularon una serie de acciones e idearios para alcanzar la integración nacional. Concretamente, dirigida a la población indígena del país, fue la política de integración indigenista la que se propuso por meta la occidentalización cultural, la castellanización y el cambio de la economía de autoconsumo local a una orientada por el mercado.

Esta aspiración nacionalista, se expresó en la metáfora de la raza de cósmica (o de bronce), que en términos prácticos refería a un mestizaje idealizado por la mezcla de las culturas europeas (específicamente, la española) y las americanas (particularmente, la azteca o mexicana)⁶. Este ideario consolidó la acción integracionista dirigida hacia la población indígena, siendo uno de sus principales ideólogos José Vasconcelos, quien, en 1921, fue el primer secretario de educación del Estado mexicano posrevolucionario.

Comparativamente, las primeras décadas del siglo XXI, ya en un contexto histórico que desplazaba las economías nacionales por la idea de una economía mundo y el poder fáctico de las multinacionales sobre los Estados nación, expusieron la emergencia de la *multiculturalidad globalizada* que cuestionó las fronteras y alcances del Estado nacional y presentó a lo indígena, como un componente más de la diversidad universal. En el campo del ideario de este nuevo relato, emerge la educación superior intercultural dirigida, preferente, pero no exclusivamente, a la juventud indígena. Se espera producir una persona egresada que tenga las competencias creativas para mezclar los conocimientos universitarios (universales) con los propios de sus comunidades mesoamericanas, insumos clave para el bienestar de las comunidades. Una vez adquiridas las competencias (hablar español, tener una axiología

6 Aunque Vasconcelos la vislumbraba como una síntesis de mezclas de todas las razas y del genio de todos los pueblos en que se superaran las estirpes y las razas (1940).

occidental y producir para el mercado mundial), se logrará la integración de la persona indígena a México y al mundo.

Así, el ideario del *indigenismo estatal* de principios del siglo XX se filtra hacia el presente, con una significación similar al ideario del relato de la *multiculturalidad globalizada*. Los dos metarelatos que se construyen desde el Estado, emergen, en apariencia, con dos sentidos ideológicos contrapuestos, el de la *integración nacional* y el de la *integración global*, respectivamente, aunque para su logro y realización argumenten similares estrategias.

En el mismo sentido, el perfil de egreso de la educación superior intenta construir un pensamiento propio, con base en los conocimientos adquiridos en sus comunidades y los aprehendidos en la universidad. Las resonancias del pasado cifradas en la utopía vasconceliana que asignaba al mexicano por venir (sustento de la raza de bronce) el deber de construir su propia filosofía encuentra en este perfil una plataforma para su realización. Así, hay una articulación, hecha con sutiles hilos, entre la educación básica indígena integracionista y la educación superior intercultural que se desliza en este principio del siglo XXI. Hay en estos dos metarelatos ideas cuya similitud obliga a pensar si la educación superior intercultural es un resultado inevitable del *indigenismo integracionista* previo, o si se trata de un neoindigenismo puesto a prueba en los tiempos de la post-raza de bronce.

Si caracterizamos los comienzos del siglo XX con el relato del *indigenismo integracionista* y estos comienzos del XXI con el de la *multiculturalidad globalizada*, el primero veía a la persona indígena como poseedora de escasas o nulas competencias para integrarse al progreso, decía Gamio, por lo que la acción educativa, indigenista, le indicaría el camino hacia una integración progresista realizada en el mestizaje castellanizador, decía Vasconcelos. Así, en estas dos décadas del XXI, el metaretrato de la *multiculturalidad globalizada* reconoce, implícitamente, que una vez que se ha logrado la conformación ambigua del supuesto mestizaje y se ha entrado en la vorágine global de la multiculturalidad, se construye al sujeto indígena como una parte de ese mosaico de diversidad mundial. En el reconocimiento de dicha diversidad global, calla la acción indigenista, pues la interculturalidad la construye y mira como un error histórico, justificable por la época, aunque incómoda si se comprende como parte del proyecto intercultural. Luego de hacer abstracción de aquellas culpas, voltea para mirar



a la persona indígena y la (re)descubre, pero definiéndola otra vez de forma similar a como el indigenismo lo hizo, es decir, como alguien que desconoce poseer competencias singulares, por lo que le diseña un menú de oferta educativa con carreras diversas capaces de crear nuevas competencias que mezclen conocimientos ancestrales y universales (universitarios). En los dos casos, no se supera la visión de un individuo indígena que requiere del acompañamiento ante la carencia de habilidades para integrarse al contexto, por lo que el Estado debe proporcionárselas y delineárselas.

En una ocasión, visité la comunidad de San Juan Atzingo, de origen *piekajo'o*, cuya población hablante de lengua indígena no supera las treinta personas. Cuando les dije que el modelo de educación superior intercultural planteaba la recuperación de las lenguas indígenas y enseñarlas, un anciano no pudo evitar que las lágrimas rodaran por sus mejillas al recordar las golpizas que su maestro de primaria (del modelo de educación indígena castellanizador e integracionista), le daba cuando lo escuchaba hablando su lengua materna; luego, limpiándose las lágrimas, decía que le impresionaba mucho este cambio de timón por parte del Estado.

Esta reorientación emergió en los comienzos de un nuevo milenio que se enmarcaba en un contexto de demandas de justicia social por parte de los pueblos (autonomía, educación pertinente y en su lengua, pluralismo jurídico, territorio), en la presencia de la diversidad cultural expresada en formatos híbridos (jóvenes cantando el género punk en lengua otomí), en formas yuxtapuestas (personas combinando mazahua, inglés y español en sus conversaciones cotidianas), en forma de vacíos de la memoria (responsables de fiestas comunitarias cuyos cargueros no están enterados que su pueblo y dichas fiestas existía antes de la conquista), en fusiones nostálgicas entreveradas (encamando objetos y sucesos sagrados en narrativas católicas, como el diluvio, por ejemplo), en pragmáticas políticas (usando la pertenencia étnica como insumo para la demanda o el movimiento político), combinando las antiguas y nuevas adscripciones (movimientos LGBTI con componentes étnicos), texturas de feminismos étnicos revolucionarios como es el zapatismo, interpretando la realidad con base en plataformas como Netflix. Así, asistimos a una época en la que sociedades indígenas se erigen ya partícipes, en grados variables, de la cultura moderna occidental; ya mestizadas, tanto por acción educativa castellanizadora e integracionista como por la

sedimentación de los símbolos que circulan en las redes globales de comunicación de estos primeros años del siglo XXI.

Este presente, ya culturalmente mestizo y orientado a occidente, visto a la luz de la rememoración del pasado, obliga a preguntar, insisto, si la expresión de la modalidad intercultural en educación superior no es sino la implementación de un neoindigenismo puesto en escena globalizada o, si más bien, se trata de una propuesta educativa que trata a la persona joven indígena como una persona mexicana más (puesto que ya está realizada como raza de bronce, es decir, mestizada).

La construcción del metarelato integracionista en la educación básica indígena

La visión que implicó la construcción institucional de la educación pública en México no solo se tradujo en la edificación del perfil de una Secretaría de Estado, sino resalta el ímpetu poético, práctico y pasional que José Vasconcelos, su primer secretario, le imprimió a cada una de las acciones y a cada uno de sus argumentos filosóficos, al combinar *poiesis* y *praxis* para integrar a las regiones en una sola idea: la de México. Este ideario y praxis se podría traducir como un nacionalismo cultural que lleva a Vasconcelos a especular la emergencia inevitable de la raza cósmica como síntesis cultural de una nueva humanidad cuya cuna se encontraba, precisamente, en esta tierra americana. Si bien el metarelato de este nacionalismo integracionista puede ser leído como una consecuencia intelectual del México posrevolucionario que buscaba integrar en una sola idea a los distintos pueblos que habitaban el territorio, junto a ese pensamiento se enumeraban los problemas nacionales con sus soluciones agregadas, dentro de las que resaltó la educación indígena como método dirigido a ese sector de la sociedad para asimilarlos al proyecto nacional (Vázquez, 1970). El producto de esta praxis poética sería la nueva raza: la de bronce, la cósmica, diseñada por el mestizaje; orientada por una nueva filosofía que estaba por hacerse; y, además, hablante de la lengua española. En la concepción de Vasconcelos, emergería, como producto inevitable de esta síntesis, una filosofía propia a esta raza por nacer. En el campo de los metarelatos, de los idearios, emerge una conexión “inesperada” cuando relacionamos este deseo vasconceliano con el metarelato de la *multiculturalidad globalizada* en la educación superior intercultural, pues el perfil de egreso de este subsistema se enuncia como un profesionista que sea capaz de



mezclar, creativamente, los conocimientos universitarios con los conocimientos comunitarios para implementar acciones de desarrollo en sus comunidades de origen (Casillas y Santini, 2006; Decreto de Creación, 2003). Se filtra así un mismo sentido del pasado indigenista a la *multiculturalidad globalizada*.

No obstante, si bien los metarelatos filtran similares intenciones, no se debe olvidar que ambos responden a dos momentos históricos diferentes, pues el *indigenismo integracionista* respondía a una economía cerrada, en la que el Estado requería del control total de su territorio; mientras la educación intercultural se encuentra en una economía mundo, donde el Estado cede poder a la economía articulada globalmente como una unidad. De la misma forma, resalta otro dato histórico: la educación integracionista atiende el nivel básico y la educación intercultural el nivel superior.

Regresemos al relato del siglo XX: En la obra *El Desastre* (1998) de Vasconcelos, (publicada originalmente en 1938), el autor describe la intención del departamento de educación indígena de la siguiente manera:

el departamento indígena no tenía otro propósito que el de preparar al indio para su ingreso a las escuelas comunes, dándole antes nociones del idioma español, pues me proponía contrariar la práctica norteamericana y protestante de abordar el problema de la enseñanza indígena como algo especial y separado del resto de la población. (Ocampo, 2005, p. 149)

En estas palabras, asoma la idea de un modelo extranjero que no se desea para el propio país, pero al mismo tiempo destaca el juicio que afirma que la persona indígena no sabe qué tipo de educación es la adecuada para ella, de ahí que alguien que no es indígena debe diseñársela.

La estrategia de Vasconcelos apuesta por el mestizaje, por lo cual, una vez logrado, este departamento desaparecería. El momento cúlpe que indicaría ese logro era precisamente cuando las personas indígenas hubieran cedido su cultura y su lenguaje para adquirir la cultura nacional, asumiendo al español como lengua de vinculación⁷: momento

7 Este Departamento de Enseñanza Indígena daría entrada a las Casas del Estudiante Indígena de 1926 (durante el gobierno de Plutarco Elías Calles); posteriormente, en 1933, se crean los Centros de Educación Indígena y, ya en 1978, en el periodo de gobierno de López Portillo, se

culminante para constatar la realización de la raza cósmica o el logro del nacionalismo mexicano propio de principios del siglo XX. Se llega así al siglo XXI donde se puede afirmar que la realización de la raza cósmica, mestiza, está relativamente lograda; al menos el perfil de ingreso de las Universidades Interculturales permite constatarlo, pues su población estudiantil habla español y comparte la simbólica, la axiológica y la cognitiva moderna occidental.

Un soporte al metarelato indigenista desde la antropología y el nacionalismo

El periodo como secretario de Educación de Vasconcelos fue de 1921 a 1924. Su libro, *La Raza Cósmica* (Vasconcelos, 2021) aparece en el año de 1925. Una obra que también apuntó el proceso del mestizaje como solución nacionalista la antecede, me refiero a *Forjando Patria*, publicada en 1916 por Manuel Gamio (1992). Este personaje, al igual que Vasconcelos, desarrolla su idea teórica en la práctica del servicio público, en la Dirección de Antropología de la Secretaría de Agricultura y Fomento, cargo que desempeñó de 1917 a 1924. Tanto Gamio como Vasconcelos son ejemplo de la intelectualidad al servicio del proyecto nacionalista del Estado mexicano. Ambos desarrollaron sus ideas en medio de la Revolución Mexicana, alimentando sus trayectorias con personajes del viejo como del nuevo régimen. Vasconcelos, en su participación en el Ateneo de la Juventud (Quintanilla, 2008), estuvo primero bajo la tutela intelectual de Justo Sierra; su posterior acción pública la desarrolla con el gobierno de Álvaro Obregón. Gamio, por su parte, trasciende los periodos de Carranza y Obregón (siendo subsecretario de educación por un breve periodo en el gobierno de Plutarco Elías Calles). Vasconcelos y Gamio son producto y artífices intelectuales de la Revolución Mexicana, sobreviviendo ambos a sus contradicciones. La fuerza revolucionaria, orientaría y diseñaría, en estos dos intelectuales y servidores públicos, el perfil de sus ideas en torno al tratamiento de lo indígena desde la política y la educación integracionista. En ellos, se sintetiza una idea fuerza de la época: aquella que dicta que todo pensamiento debe traducirse en acción social para la integración nacional: *poiesis y praxis* al servicio del Estado.

crea la Dirección General de Educaci, en ciernes conflictivos permanentesceder cosmola de la identidad y mente como raza cas conuistas de los trabajadores)os indón Indígena, lo que da entrada a suponer que el lapso de integración de los indígenas a la sociedad nacional resultó ser más largo de lo que pensaba Vasconcelos.



Llama la atención el caso de Manuel Gamio, pues su formación como antropólogo la hizo bajo la dirección de la escuela relativista de la Universidad de Columbia en los Estados Unidos que consideraba a cada cultura como una experiencia humana única e irrepetible. De ahí que, pese a que se formó con los relativistas, su postura iba dirigida a la homogeneidad racial a favor de la unificación de tipo físico, a la fusión de razas, sumando la necesidad de posicionar al español como la lengua nacional de vínculo comunicativo (Castillo, 2015). De esta forma, su visión evolucionista contrasta con el relativismo de su formación, pues se trataba de integrar a la modernidad a aquel sector “deficiente” para el progreso, el cual era precisamente el indígena (Gamio, 1987).

En *Forjando Patria* afirmaba la existencia de pequeñas patrias y nacionalismos locales distintos al proyecto que el sector criollo occidentalizado enarbolaba en este subcontinente (Gamio, 1992). Propone así la reconstrucción demográfica de la población mediante el mestizaje; amalgamar los valores para construir la cultura nacional, conformar al español como vínculo comunicativo y cambiar los modos de producción y distribución de bienes orientados a la equidad e igualdad económica entre indígenas y no indígenas. Hay en el planteamiento de este metarelato, la sugerencia implícita de que la integración cultural puede traducirse en la disminución de la desigualdad, planteamiento que se encuentra explícitamente enunciado en el metarelato de la educación superior del siglo XXI, específicamente en el perfil de egreso, cuando se describen las competencias para el desarrollo regional y comunitario, lo que se traducirá en equidad social (Casillas y Santini, 2006).

Además de *Forjando Patria*, de 1916, Gamio escribió *Hacia un México nuevo*, de 1935, y *Consideraciones sobre el problema indígena*, de 1948. En los tres libros, la intención es clara, dados los bajos niveles de comprensión de la modernidad y las pocas habilidades para integrarse al desarrollo occidental, la incorporación de la persona indígena a la sociedad nacional se convertía en un imperativo de acción de Estado. Se replica aquí el ideario que lleva a construir un ideal de sujeto indígena que no sabe cómo integrarse a la sociedad, por lo que es necesario indicarle el camino.

En el metarelato *indigenista integracionista* que se enarbola en el pensamiento de Gamio y el de Vasconcelos, la deseada integración de la persona indígena a la sociedad nacional significa también una sublimación, en la medida que los colocaría en la anhelada eficacia

moderna. Para Gamio, se trataba de transformar las culturas “ineficaces” (la indígena), las medianamente “ineficaces” (la mestiza) y la eficaz (predominantemente occidental) en una sola que, mediante el mestizaje, arrastraría a todas ellas a la eficacia moderna; mientras que, con Vasconcelos, se trataba de lograr, a través de la fusión cultural o el mestizaje, una expresión más acabada de la humanidad con su propia filosofía y un sentido ontológico renovado de su existencia. Las ideas de ambos construyen el metarelato que define a la persona indígena como un sujeto que no posee habilidades para integrarse a la eficaz modernidad, por lo que deben seguir indicaciones, dictadas por el sector occidentalizado, y así mejorar transformándose, “elevando” su existencia en la medida de su propio cambio.

El problema integracionista es un problema del contexto mexicano

El pensamiento integracionista de estos dos personajes estaría acompañado por el diseño institucional que cristalizó en el departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, en la creación del Instituto Indigenista Interamericano de 1942 y la posterior creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) de 1948. Estas instituciones se pusieron por meta la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, la promoción de su desarrollo y el mantenimiento de la idea del pluralismo en un contexto de nacionalismo integracionista donde el problema indígena se planteaba como un problema de la persona mexicana (Aguirre, 1983), expresión que Villa (1976) reconoce cuando argumenta que el problema indígena no está en conservar “indio al indio” ni en indigenizar México, sino en mexicanizar al sujeto indio. Subsiste en dichas instituciones la fórmula del mestizaje. Si bien la intencionalidad consagrada es la integración de los pueblos indígenas a la idea que llamamos nación mexicana, hay también en la práctica indigenista una veta de investigación sobre la práctica educativa de la SEP en las regiones indígenas. Por ejemplo, Aguirre (1973, p. 29) reconoce que en

situaciones interculturales, el educando incorpora los saberes y conocimientos aprendidos en su comunidad de origen a la experiencia escolar. No puede ser de otra manera; esto obliga a la presencia de relaciones democráticas en las que los aprendizajes comunitarios y los escolares se combinan.



Cobra importancia, en la medida que encontramos similar planteamiento en el modelo de la educación superior del siglo XXI que proclama la mezcla o articulación de saberes universitarios con saberes comunitarios (Casillas y Santini, 2006).

El metarelato de la educación básica integracionista fue sostenida durante todo el siglo XX y continúa activo hasta la actualidad. Incluso, el entramado institucional de la educación indígena, además de no descansar durante estos 100 años de práctica educativa, subsistió a la desaparición de instituciones integracionistas como el INI, cuya sustitución por la CDI se justificó como un cambio de paradigma que construyó a la persona indígena como a alguien a quien se le “acompañaría” en su desarrollo.

En este comienzo de siglo, se puede afirmar que México ha experimentado cambios institucionales en lo que respecta a esta nueva relación del Estado con las poblaciones indígenas. Se ha logrado la idea de lo *mexicano*, no obstante, la educación indígena, castellanizadora e integracionista, sigue activa y sostenida, pues su práctica continúa, ahora en forma paralela a la de la educación superior intercultural.

Hacia la filosofía propia de la raza de bronce y la Universidad Intercultural

El modelo de educación superior intercultural y sus modalidades regionales, expresadas en las Universidades Interculturales del país, se ha convertido en una opción de estudios superiores a la que la juventud indígena del país tiene acceso. El modelo mismo está abierto a la diversidad cultural de pertenencia de cada estudiante. Una vez aceptado, la experiencia universitaria representa siempre, para cualquier persona joven estudiante, un espacio/tiempo de libertad en que la interacción se realiza sin la rigidez que se presenta en la institución escolar media superior y básica que está hecha para el disciplinamiento y la castellanización. A esto se suma la apertura a la crítica como práctica educativa cotidiana donde la población de estudiantes incorpora el sentido de responsabilidad de la argumentación. En la práctica educativa, en el interior de estas instituciones, pese a la existencia de relaciones verticales, las personas jóvenes estudiantes adquieren un sentido deliberativo, lo cual es importante en el desarrollo de la personalidad, pues les abre horizontes de vida, expresables en el acceso al mercado laboral regional (docentes, funcionarios y funcionarias en oficinas de comunicación

municipales, integrantes de organizaciones de la sociedad civil con metas desarrollistas o ambientalistas, en la militancia contra la violencia a las mujeres o en radios locales o por internet); de la misma forma, la inserción de muchas personas estudiantes en programas de posgrado, nacionales y extranjeros representa una posibilidad de acceso que se volvería casi imposible de no haber adquirido en la Universidad Intercultural su formación de grado. Quizás el perfil de egreso más logrado de la educación superior intercultural sea el de profesional en lingüística cuya lengua materna es una mesoamericana, aspecto que obliga a pensar que se trata de una manifestación espectral que subvierte la tarea de la castellanización plena que Vasconcelos proyectó como utopía en la formación de la raza de bronce, abriendo al mismo tiempo la posibilidad de construir una filosofía propia que se nutra de los preceptos europeos y de los americanos, la nueva filosofía que el propio Vasconcelos atribuía a la raza cósmica.

Una cualidad de este modelo intercultural es el cambio de sentido a la práctica extensionista por el de vinculación comunitaria que pretende la formación de la persona estudiante mediante la investigación, por lo que, desde el comienzo de los estudios, un grupo de estudiantes elige una comunidad para hacer el análisis de su pasado, su presente y su futuro, como práctica de investigación diagnóstico con prospectiva (de la Cruz, 2020; González, 2011). Las características de esta actividad sustantiva son: 1) presentar a la comunidad/localidad como un universo relevante para la reflexión, 2) construirla como un universo de conocimientos tradicionales que van a dialogar con los adquiridos en la institución escolar, por lo que la vinculación es un trabajo de reciprocidad de saberes, 3) presentarla como un posible ámbito de reflexión histórica (rescatando o visibilizando a sus héroes locales y su proceso micro histórico), llenando esos vacíos de la memoria local para problematizarlo a la luz de los retos presentes, de los problemas que deben resolverse (lo cual permite la realización de diagnósticos políticos, económicos, sociales, lingüísticos, agrícolas, médicos, culturales, etcétera). Pasado y presente reflexionados representan insumos para construir un texto con interpretación histórica y prospectiva (propiciando la imaginación sociológica para construir nuevas realidades comunitarias), 4) formarel perfil de estudiante investigando, es decir, a través de la práctica de vinculación comunitaria cada estudiante aprehende la realidad comunitaria. Las resonancias de la proyección de Gamio que esperaba



que las propias comunidades, una vez que supieran las claves de la modernización y el progreso, podrían establecer sus propios proyectos productivos para contribuir al desarrollo de la nación en su conjunto, son muy claras.

La crítica puede centrarse en el hecho de que la *multiculturalidad globalizada* pretende apropiarse de la comunidad (Díaz, 2005), último bastión de la identidad étnica en México. La acumulación por desposesión acelera este proceso, de ahí la importancia de no perder el sentido de comunidad que estas universidades alientan como virtud colectiva. En un sentido más profundo, la actividad sustantiva de vinculación comunitaria puede ir más allá de meras acciones para el desarrollo y solventar en la comunidad una especie de reinención de la escucha y recomposición del sentido de hospitalidad (Byung-Chul, 2019), cuya mayor crisis es precisamente la de la narrativa, pues ya no hay quién esté dispuesto a escuchar la voz del otro (Gorlier, 2008). Aquí, en este planteamiento de la vinculación comunitaria, se plasma el tiempo futuro construido como esperanza, como utopía, es decir, como insumo estratégico de la acción educativa por construir nueva sociedad, ánimo pleno de la *poiesis* y la *praxis* educativa.

¿Hay continuidad entre el *indigenismo integracionista* y la *multiculturalidad globalizada*?

Partir de la comparación de dos metarelatos que delinean la relación institucional del Estado con los indígenas, me permitió trazar la hipótesis de un posible hilo conductor entre el *indigenismo integracionista* y la *multiculturalidad globalizada*. En el campo de los hechos sociales, describí el entramado institucional para esta relación, pero en el campo del ideario o de los relatos describí los hilos que unen ese pasado indigenista nacionalista de economía cerrada con este presente de diversidad cultural inserta en la economía abierta del mercado global.

En los primeros años del siglo XX, la disyuntiva general del proceso revolucionario llevó a construir un ideal indígena sin cualidades y habilidades para la integración social en la lógica de los cauces de la construcción de la sociedad nacional que se autoproclamaba receptáculo del progreso. Esto derivó a que la SEP naciera con una utopía, la de construir un ser nacional que fuera el producto del mestizaje, hablante del español: la raza de bronce o cósmica, síntesis de todas las razas y de todos los “genios de los pueblos”. De ahí que el departamento de

Educación Indígena de la SEP se erige como una oficina propedéutica cuya misión es castellanizar al sujeto indio para su plena integración a los cauces de la sociedad por venir. La acción vasconceliana se vuelve un poema de praxis, cuya meta está marcada por esa utopía: la fusión de razas y la castellanización. Su contemporáneo, Manuel Gamio, afirmará similar meta en la medida que plantea que es la población indígena la más atrasada en el proceso de integración nacional, por lo que incorporarla con equidad y establecer al español como lengua de vinculación nacional se convierte en la misión o la meta. El indigenismo de la época es lograr la idea de lo *mexicano*.

Pero en el siglo XXI, arribamos a otro contexto en que la multiculturalidad se presenta en su versión globalizada. En ella, la diversidad cultural aparece como consigna política a cuyo llamado el Estado finge, pues al tiempo que atiende lo indígena, creando recursos educativos de nivel superior (sin cambiar el contenido pedagógico castellanizador de la educación indígena en la educación básica), permite las inversiones de capital en las regiones indígenas, generando “zonas de sacrificio” donde las comunidades de los pueblos originarios son las víctimas en nombre del interés público neoliberal. En este tiempo de simulación, el Estado se relaciona con los pueblos indígenas con fingida cortesía, abriendo los tiempos de la corrección política, donde el concepto genérico de indígenas es desplazado por el de pueblos originarios. Sin embargo, conceptual y sustantivamente, si en los comienzos del siglo XX se les definía como inhábiles para comprender el sentido nacional del progreso, en el XXI se integra otro matiz al tratarlos como sujetos que poseen cualidades multiculturales, pero incapaces de reconocerlas (no están enterados), por lo que hay que anunciárselas, enumerárselas, ponerlas a su disposición para potenciarlas y desarrollarlas. De esta forma, las instituciones que atienden a las personas indígenas se auto-definen como “acompañantes” del desarrollo de los pueblos, quienes deberán *escoger* entre un menú de opciones que no son diseñadas por estos. Los proyectos de desarrollo y de producción de la CDI responden a esa lógica, pero también las opciones profesionales que se ofertan en las Universidades Interculturales.

Mientras esto sucede, la praxis de la educación indígena castellanizadora del nivel básico no ha detenido su misión que comenzó hace cien años. Aquel departamento de la SEP es eficaz por su constancia y permanencia incansables. Llega así la educación superior intercultural



para una demanda de jóvenes, hombres y mujeres, que son ya producto terminado de la acción castellanizadora de la SEP y de la praxis integracionista del indigenismo. La raza cósmica se alcanza a ver en sus trazos más generales: se ha logrado una imagen, quizás desdibujada e inacabada, del deseado bronce mexicano. Arribamos al siglo XXI con una educación superior intercultural que ha ampliado la cobertura y potenciado la accesibilidad de jóvenes con pertenencias étnicas, estando el perfil más acabado de este producto cultural en un perfil profesional en lingüística cuya lengua materna es una de Mesoamérica. De ahí que hay en la educación superior intercultural una opción distinta de la cosmicidad vasconceliana o la integración gamoista, pues se proyecta, en ese perfil de egreso, un individuo con competencias académicas globales y occidentales, pero con pertenencias culturales comunitarias y competencias lingüísticas en su lengua materna mesoamericana muy bien delineadas. En este perfil, hay una suerte de fusión y yuxtaposición cultural que combina identidad y pragmática a la vez; indigenismo e interculturalidad se encuentran fusionados en este perfil ideal que no es completamente mestizo ni completamente indígena, pues en él transitan los dos componentes.

Estos hilos de continuidad entre el *indigenismo integracionista* y la *multiculturalidad globalizada* en educación no clausuran la práctica educativa y la formación de profesionales e intelectuales de origen indígena, por el contrario, la práctica educativa de los niveles básico y superior han formado estudiantes con competencias intelectuales que le permiten continuar con estudios de posgrado o insertarse en organizaciones de la sociedad civil o en el mercado laboral. Estas personas egresadas mantienen un contacto con su *alma mater* a la que manifiestan orgullo suficiente y la representan honorablemente, reconociéndola como una parte importante de su formación académica, resaltando a la comunidad como espacio de reconocimiento, de reflexión y de vida de individuos con pertenencia étnica, con conciencia de la subsunción en el mundo globalizado en que la narrativa está en crisis (Gorlier, 2008); por este motivo, el hecho de que se mire a la comunidad como la base de la reconstrucción de la escucha como plataforma de empatía y comprensión de la diversidad (Byung-Chul, 2019) sea una base formativa específica para este perfil profesional. En un mundo donde la escucha está en crisis, lo está también la narrativa, pues el *receptor* no tiene disposición para escuchar al *emisor*. De ahí que la construcción de

comunidad sea un imperativo y un acierto estratégico del subsistema de educación superior intercultural que debe llevarse a cabo con mayor intensidad en un mundo donde el ideal mestizo casi se encuentra realizado.

Además, la persona egresada lleva consigo un sentido epistémico que consiste en no desplazar el sentido del símbolo y la cognición nativa a favor de una racionalidad objetivante y en no dejarse llevar por el flujo del símbolo nativo de una forma que impida la flexibilidad por la falta de distancia cultural (Lazo, 2010). Este sentido epistémico lo libera, relativamente, de la misión occidentalizadora, y le permite mantener, por otra parte, una reserva de sentido y cultura propia que puede echarse a andar en cualquier situación emergente.

Referencias

- Aguirre, B. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Sepsetentas.
- Aguirre, G. (1983). *Obra polémica*. SEP/INAH.
- Bartolomé M. (2006). *Procesos interculturales*. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2016). *Vida de consumo*. FCE.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Botey, M. (2014). *Zonas de disturbio. Espectros del México indígena en la modernidad*. Siglo XXI.
- Brenna, J. (2006). *Conflicto y democracia, la compleja configuración del orden pluricultural*. UAM-X.
- Byung-Chul, H. (2019). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. CGElyB.
- Castillo, G. (2015). Política, cultura e indígenas en el México de inicios del siglo XX. el integracionismo de Gamio como proyecto de la homogeneización cultural. *En-claves del Pensamiento*, IX(18), 103-130. <https://www.enclavesdelpensamiento.mx/index.php/enclaves/article/view/203/201>
- Compósito, C y Navarro, M. L. (2014). *Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina*. Bajo Tierra, JRA.
- Cuarto Informe de Gobierno. (2008). *Informe de Gobierno de la Universidad Intercultural del Estado de México*. Documento.



- Decreto de Creación. (2003). Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado Universidad Intercultural del Estado de México. *Gaceta de Gobierno*.
- de la Cruz, I. (2020). *Estrategias de vinculación con la comunidad en la licenciatura de comunicación intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México (2017)* [Tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/16769>
- de Souza, B. (1999). *Reinventar la democracia*. Sequitur.
- Díaz, H. (2005). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.
- Gamio, M. (1987). *Hacia un México nuevo*. INI.
- Gamio, M. (1992). *Forjando patria*. Porrúa.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- González, F. (2011). La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai*, 7(3), 381-394. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46121063007.pdf>
- Gorlier, J. C. (2008). *¿Confiar en el relato?, narración, comunidad y disidencia*. Universidad de Río de la Plata.
- Gutiérrez, N. (2013). *Etnicidad y conflicto en las Américas*. UNAM.
- Harvey, D. (2005). *El nuevo imperialismo. Acumulación por desposesión*. CLACSO.
- Hernández, O y Monteroso, N. (2018). Atlapulco, Tlacotepec y Xochicuautla. Tres experiencias de defensa de los bienes comunes naturales frente a las políticas de despojo y reordenamiento territorial en el Estado de México. En M.Thwaites Rey, D. Chávez y P. Vommaro (eds.), *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe* (pp. 247-291). CLACSO. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/98629>
- Lazo, P. (2010). *Crítica del multiculturalismo. Resemantización de la multiculturalidad*. Plaza y Valdés.
- Leonard, A. (2013). *La historia de las cosas*. FCE.
- López, F. (2020). *Pueblos indígenas, patrimonio común y extractivismo*. <https://www.franciscolopezbarcen.org/post/pueblos-indigenas-patrimonio-comun-y-extractivismo>

- Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 137-157. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2535/2430
- Quintanilla, S. (2008). *Nosotros. La juventud del Ateneo de México*. Tusquets.
- Schmelkes, S. (2007). “Balance crítico de la educación indígena y educación intercultural”, en *Cuarto Simposio Internacional Avances Recientes en Educación*, México: Instituto Nacional Académico de Actualización y Capacitación Educativa.
- Vasconcelos, J. (1940). *Páginas escogidas*. Ediciones Botas.
- Vasconcelos, J. (1998). *El desastre*. Trillas.
- Vasconcelos, J. (2021). *La raza cósmica. Misión de la raza Iberoamericana*. Verbum.
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México.
- Villa, A. (1976). Introducción. En G. Aguirre y otros, el *Indigenismo en acción. XXV aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzelt-tal Tzotzil, Chiapas*. INI.



Fundamentos psicológicos, socioculturales y afectivos que propicien una educación liberadora y creadora

Psychological, Sociocultural, and Affective
that Foster a Liberating Creative Education

*Maurizia D'Antoni Fattori*¹

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

maurizia.dantoni@gmail.com

*Luis Gómez Ordóñez*²

Universidad Nacional
Costa Rica

luis.gomez.ordonez@una.cr

La pedagogía crítica es una política de comprensión, un acto de conocimiento que intenta situar la vida cotidiana en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar el colectivo regional de auto-responsabilidad, ecumenismo a gran escala y solidaridad obrera internacional. (McLaren y Farahmandpur, 2006, pp. 328-329)



Recibido: 25 de abril de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.3>

- 1 Docente catedrática e investigadora, psicóloga y Doctora en Comunicación Social, fundadora y actual integrante del *Programa Alfabetización Crítica* de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Ha publicado cinco libros y cerca de 40 artículos sobre temas que comprenden la educación expulsiva, lecturas actuales de la psicología histórico – cultural en América Latina, descolonización e interculturalidad en educación y las problemáticas ligadas a la internacionalización de la universidad pública. <https://orcid.org/0000-0001-9093-0575>
- 2 Docente e investigador con varias publicaciones a su haber en revistas nacionales e internacionales, es Licenciado en Psicología, Máster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo. Actualmente, cursa su Doctorado en Antropología en la Universidad de Chicago. Sus intereses investigativos se focalizan en procesos de descolonización en psicología y ciencias sociales, las narrativas del desarrollo y pedagogías críticas, producción de subjetividades, desigualdades. A la par del trabajo académico, es un activista involucrado con movimientos sociales, trabajo comunitario y derechos humanos. https://www.researchgate.net/profile/Luis_Gomez_Ordonez2



Resumen

Este ensayo busca poner a dialogar elementos teóricos psicológicos, socioculturales, afectivos, partiendo desde lo aprendido de los retos educativos como revelado por la investigación del *Programa Alfabetización Crítica* de la Universidad Nacional, Costa Rica, analizados también ante lo acontecido en el periodo pandémico con la didáctica a distancia en América Latina. La manifestación de asimétricas relaciones de poder y la ausencia de las culturas juveniles en los centros educativos impresionan e imponen una propuesta para una educación liberadora.

Palabras clave: Alfabetización crítica, educación liberadora, propuestas educativas, teoría de la educación.

Abstract

This essay seeks to put psychological, sociocultural, and affective elements in a dialogue, starting from what has been learned from educational challenges as revealed by the research of the Program *Alfabetización Crítica* of the Universidad Nacional, Costa Rica, also analyzing what happened in the pandemic period with distance learning in Latin America. The manifestation of asymmetric power relations and the absence of youth cultures in educational centers are striking and impose a proposal for a liberating education.

Keywords: critical literacy, education for liberation, educational proposals, theory of education

Introducción

La intención de este apartado es poner en diálogo algunos criterios que podrían servir de fundamentos psicológicos, socioculturales y afectivos que propicien una educación liberadora y creadora. Tratar de articular la complejidad e interdependencia de estos tres campos para conocer y actuar en la praxis educativa y en la vida cotidiana sugiere la necesidad de asumirlos como espacios autónomos que no se comprenden sin sus interconexiones y, por ello, los criterios que se comparten se piensan como transversales, por sus implicaciones en lo psicológico, lo sociocultural y lo afectivo.

Luego de apuntar a los momentos que sobresalieron en las observaciones, momentos de investigación y reflexión realizadas a través del



Programa Alfabetización Crítica de la Universidad Nacional de Costa Rica (D'Antoni *et al.*, 2013; D'Antoni y Gómez, 2022; Sancho, 2019), se agregará una contextualización al periodo de la pandemia por COVID-19, con atención a la problemática educativa en América Latina en épocas de emergencia sanitaria.

Antes de dar cuenta del recorrido realizado durante estos años por la investigación y la reflexión que a esa práctica le siguió, conviene aclarar que el abordaje de lo psicológico, lo sociocultural y lo afectivo se realiza desde una perspectiva crítica (McLaren y Farahmandpur, 2006) que sitúa su potencial en la práctica que parte de:

1. Cuestionar los marcos de interpretación y acción en los que se inscriben saberes y poderes, los procesos que naturalizan y presentan a las normas, las instituciones, las autoridades y las pretensiones de verdad como incuestionables.
2. Asumir la necesidad de construir prácticas y saberes situados, cuya condición elemental es la del reconocimiento de la otredad, el autorreconocimiento y la de ruptura para afirmar(se) en tanto subjetividades y reconocerse dentro diferentes procesos sociales y relaciones de poder.
3. Construir crítica de la crítica, pues la praxis crítica supone un reconocimiento constante de las contradicciones y el carácter productivo de las mismas para seguir edificando otros horizontes de posibilidad; un abordaje crítico de la situación educativa no se reconoce dueño de la verdad o la autoridad, sino de herramientas para cuestionarla y para cuestionarse a sí mismo y su relación con los entramados del poder.
4. Reconocer el lugar del asombro, la indignación y las necesidades contextuales de sujetos concretos como motor de la praxis crítica y que por ello se esbozan alternativas.
5. Ubicar los límites y alcances de la crítica, pues la crítica es socialmente situada y eso ayuda a no caer en las trampas del universalismo abstracto, la particularización de un universal o el relativismo absoluto para construir críticas y alternativas al sistema.

Aclarados estos puntos de partida, cabe destacar que decidimos apostar por un ejercicio desde una apuesta por la creatividad y liberación y, en ese sentido, los siguientes criterios funcionan como aproximación

que taquigrafía³ las tensiones y movimientos posibles que habitamos al transitar entramados educativos; pensamos en estas claves como elementos para codificar/decodificar (Hall, 2013) y que pueden aportar para construirse como elementos de fundamentación de una práctica pedagógica crítica radical:

1. Leer procesos de socialización en los diferentes contextos educativos, los procesos, dinámicas e instancias que construyen las formas en que dejan su impronta en la subjetividad de los actores educativos.
2. Ubicar mediaciones: reconocer los elementos que median procesos políticos (relaciones de poder); procesos sociales (construcción de relaciones y naturalización de órdenes, instituciones y normas); procesos culturales (representaciones y prácticas en contextos educativos); procesos psicológicos (formas de interacción, procesos de interpretación de relaciones, situaciones y de autorreconocimiento de los afectos).
3. Interpretar las relaciones de poder: el trabajo activo de reconocer las formas en que operan las jerarquías y heterarquías (Kontopoulos, 1993) (entramado de jerarquías de clase, género y raza, entre otros) en la escena educativa, al respecto del sistema educativo y a escala global.
4. Pensar de manera situada, construyendo formas de hacer siempre consideradas de acuerdo a los contextos y realidades de quienes están aprendiendo, reflexionando o actuando.
5. Historizar el aquí y el ahora en todo campo de conocimiento significa darse cuenta de que lo que se enseña tiene una historia que lo conecta con el presente.
6. Trabajar con la memoria colectiva y subjetiva; asumir la necesidad de (re)construir procesos de memoria de los tejidos grupales, comunitarios, locales, rurales o urbanos, ubicando lo subjetivo y la historia oral como campos que aportan a una comprensión más situada del mundo.

3 Sentimos oportuno situar la práctica de taquigrafiar como un ejercicio desde el cual se escribe a partir de lo que se interpreta de forma situada y contingente, hacemos eco acá de la lectura que da Renato Ortiz de ello releendo a Gramsci al respecto de “la actividad intelectual como una ironía apasionada. La ironía me distancia de la realidad inmediata, y me permite trascenderla; la pasión me recoloca en el mundo” (Ortiz, 2004, p. 23).



7. Re-estructurar(nos) cognitivamente es ir en contra de los procesos de desestructuración cognitiva (D'Antoni *et al.*, 2013) que también son procesos de estructuración social y afectiva que socavan la capacidad de establecer vínculos y trabajo colectivo en el sistema educativo.
8. Trabajar desde las contradicciones, las paradojas y lo metafórico como elementos que conectan lo que se enseña con las tensiones de las realidades que se habitan, como tensiones que pueden ser construidas y abordadas de manera distinta, habilitando simbólicamente otras formas de estar, ser, relacionarse y organizarse con otros.
9. Ubicar el *pathos* y los lugares de lo afectivo en la construcción de aprendizajes significativos. Esto quiere decir cartografiar afectos presentes en los diferentes espacios de las comunidades educativas, identificar qué mueven y comunican esos afectos; qué se puede construir con ellos y cómo se van transformando también.

Se trata de reflexiones sistematizadas a partir del trabajo realizado por el *Programa Alfabetización Crítica* a lo largo del tiempo (D'Antoni *et al.*, 2013; D'Antoni y Sancho, 2022a), de las visitas a centros educativos y el trabajo de campo. A la vez, se apoyan a teorías seguidoras de la pedagogía crítica (McLaren, 2015; Hooks, 2021), a una lectura de Paulo Freire (1999, 2004) que busca correspondencias teóricas con Vygotski a la vez que con Ignacio Martín Baró (Rodríguez, 2019), justo en la importancia que los tres le atribuyeron a la situación social, situada de las personas, una lectura irrenunciable para la comprensión de lo humano y, por lo tanto, para la formación. Con todo eso, podemos entender lo expuesto arriba como una ruta para el trabajo a venir.

Repensando los diálogos entre la psicología histórico-cultural y las pedagogías críticas

Hemos expuesto hasta aquí algunas claves que le puedan dar dirección al trabajo que quiere inspirarse en la pedagogía crítica radical a partir de algunas personas autoras significativas (Kontopoulos, 1993; McLaren, 2015; McLaren y Farahmandpur, 2006). Podemos agregar aquí una referencia a bell hooks (2021), teórica interesada en la lectura del fenómeno educativo a partir de las comunidades y opuesta a las lecturas pedagógicas desde lo técnico.

Esas claves deben considerarse al momento de hacer referencia a reflexiones de forma directa al papel de la afectividad en el contexto educativo y la juventud. En esa línea, encontramos importante situar el trabajo de [Rodríguez \(2013\)](#), el cual parte de un marco teórico histórico-cultural que retoma hoy en América latina el legado de Vygotski. El psicólogo ruso evidencia el origen social de las funciones mentales superiores y destaca la atención, la memoria, el razonamiento y el desarrollo de funciones cognitivas promovida por el aprendizaje, la autorregulación y la volición. Al mismo tiempo, [Rodríguez \(2013\)](#) analiza cómo Vygotski en varios momentos trabaja el tema de la afectividad y su preocupación por indicar cómo el pensamiento y la producción colectiva pasan por cada persona-sujeto.

El mundo que construimos colectivamente es leído por nuestros filtros personales, el uno y los otros devienen en un contexto histórico y cultural. Esta lectura remite al constructo vygotkiano de vivencia, mientras que el concepto de situación social del desarrollo en Vygotski involucra el sistema de relaciones del niño o de la niña de una edad dada y su realidad social.

En un artículo más reciente, [Rodríguez \(2020\)](#) analiza la relación entre la formación de las funciones mentales superiores según Vygotski, a la luz del énfasis que se les ha otorgado a conceptos vygotkianos anteriormente no considerados medulares en su teoría educación, emociones, subjetividad, situación social del desarrollo y vivencia. La autora reitera su posición que ve la educación, de cualquier orden y nivel, vinculada con la sociedad que la hospeda, a menudo en el sentido de esforzarse por reproducir el sistema social dominante. Dicha función del sistema educativo en un contexto histórico y cultural verá surgir, sin embargo, formas de resistencia y disidencia que podrían indicar la vía de la transformación:

Algunas de esas transformaciones requieren tiempo y acciones concertadas. Los nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural pueden servir como herramienta de trabajo hacia la transformación de prácticas educativas. Propongo que el esfuerzo puede intensificarse con herramientas de otras perspectivas afines como la pedagogía crítica. ([Rodríguez, 2020](#), p. 22)



Una de las vertientes en la que [Rodríguez \(2020\)](#) propone intensificar los esfuerzos en pro de la transformación es la de la formación docente. En ese campo, el trabajo reside en apartarse de inculcar a las personas docentes datos sobre la asignatura que tienen que impartir o herramientas técnico-operativas sobre la transferencia de los conocimientos y más bien ofrecer una formación “desde una perspectiva reflexiva y crítica, el sujeto y su situación social de desarrollo” ([Rodríguez, 2020](#), p. 23).

Lo anterior podría conformarse también en una reflexión sobre las disciplinas que le aportan a la formación docente, al contrario, a la tendencia en boga de herramientas de actualización educativa orientadas a responsabilizar y *arreglar* a la persona estudiante que sale del molde la formación, eso que desde la psicología crítica podríamos denominar novedosas “tecnologías del yo” ([Han, 2014](#)), o formas de disciplina en contextos típicamente neoliberales responsables de perpetuar formas exclusión escolar y de contribuir a las desigualdades socio-educativas. El dolor es constitutivo de nuestra existencia, pero nuestra subjetividad tiene que llegar a negarlo: no solamente fuera de las personas, sino que en ellas mismas se impone el gobierno de sí con mecanismos de eficacia en una subjetividad alienada. Espacios y escansiones temporales también son impuestos en este proceso ([Han, 2014](#)).

Condiciones educativas y crisis en la pandemia

Hasta aquí hemos resumido emergentes y retomado nuestras investigaciones en instituciones de la escuela secundaria costarricense ([D’Antoni et al., 2013](#); [D’Antoni y Sancho, 2022b](#)) donde detectamos algunas situaciones que emergen en el contexto educativo, en su entorno social y político.

El escenario que analizamos nos invita a pensar radicalmente las imbricaciones y fundamentos que, desde las ciencias sociales, estipulan la necesidad de una educación liberadora. Lo que hemos aprendido hasta ahora no se contradice, como se verá, con las situaciones que emergieron durante el cierre educativo debido a la pandemia de 2020 y 2021.

Desde que se toma en cuenta el trabajo de [Paulo Freire \(1999, 2004\)](#) en América Latina, está claro el alcance político de una educación que necesita ser liberadora para aliarse con las personas que, de otra manera, serían excluidas del sistema educativo. A la vez, el tema

de la descolonización en la educación emerge en el contexto que nos convoca como una exigencia desde la conformación de la subjetividad adolescente y niña en América latina.

Encontramos productivo, en este sentido, la vinculación entre Freire y Fanón desde la preocupación por la descolonización sobre el ser y el conocer en las subjetividades jóvenes (Yedaide, 2014). Para ello, es crucial pensar en los sentidos políticos como componentes de la trama educativa: la dualidad sujeción/liberación prevalecen en tensión en todos los vínculos pedagógicos y culturales. Dicha liberación representa, para Fanón y Freire, una obligación ética y política a favor de la restitución de la humanización, una mutación completa, siendo la descolonización una exigencia mínima.

En una reflexión convergente, Brenner (2020), en ocasión de la conmemoración del centenario del nacimiento de Paulo Freire, escribe acerca de la manera en la que en América latina la educación está reducida entre las propuestas de “renovación” funcionales al neoliberalismo, el autoritarismo y burocratismo tradicionales y lo que define como un “deseo” de pensamiento crítico:

Desde la histórica profusión de una especie de intelectualismo y el opuesto neoliberal neuro/emocional, la escuela se encuentra en una encrucijada: entre el deseo del pensamiento crítico y una realidad normativa asfixiante. Pero, dicha encrucijada solamente es apreciada en los escasos sectores que propugnan una educación liberadora, donde Paulo Freire es un ignoto en la praxis y pocas veces proclamado, empero no con la actual crudeza del temor a su mención en las escuelas públicas del Brasil. (Brenner, 2020, p. 44)

Siguiendo lo planteado por Brenner (2020), tratamos de articular para ir más allá de esas circunstancias constrictoras del espacio formativo:

1. El alejamiento de la intención educativa hacia un proyecto de internacionalización, que a su vez tiene dos impactos: uno en lo curricular y el impacto sobre el proyecto educativo provocado, para citar el más evidente, por los exámenes PISA, construidos en otra parte del mundo con la intención de igualar criterios educativos que se creen importantes “allá” (D'Antoni y Sancho, 2022b). El propósito es estandarizar para seguir reificando en los



rankings las desigualdades socioeducativas de la geopolítica del conocimiento entre norte y sur; esto, a juicio nuestro, sucede de una de manera no inocente, así nuestros y nuestras estudiantes terminan en una clasificación de mejor a peor relativamente a estudiantes de otras latitudes, o ¿acaso es un evento casual que los países peores puntuados están siempre en las antípodas de la globalización o en la periferia ausente de representación en dichos test?

2. El desvío hacia la franca mercantilización del espacio educativo desde ventas dentro de los recintos institucionales (seguros, libros), recolección de papel, materiales de reciclaje, envoltorio de productos comerciales, ahora se piensa en una relación con la empresa a través de la propuesta de la educación dual. En este tipo de propuesta, parte de la formación de los y las adolescentes sería encomendada a la empresa privada. Opera *de facto* una reducción de las expectativas en torno a lo educativo en clave utilitaria e inmediatista que instala procesos de mercantilización formales o informales de la experiencia educativa, particularmente colegios públicos en grandes centros urbanos, no así en las propuestas donde se educan los sectores asociados con mayores ingresos económicos o los liceos que históricamente han pertenecido a los espacios de producción de capital cultural para las élites.
3. La “falta de interés” en el estudio que se menciona en materiales como *El Segundo Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2008)*; no se explica como un fenómeno originado por sí mismo, sino como resistencia joven ante un currículum viejo con asignaturas y temas obsoletos coordinados con una metodología magistral e impositiva que finalmente demuestra notoria falta de coherencia con lo que se predica en cuanto a enfoques teóricos y curriculares de la educación (*Programa Estado de la Nación, 2013*). A la trivialidad de identificar el malestar juvenil pero no sus causas en este tipo de informes habría que anteponerle una crítica a la profunda sordera y a la pasividad con que se leen las culturas juveniles (*D’Antoni et al., 2013*), para quienes producen estos indicadores, al ser este concepto ajeno, irrelevante y probablemente poco indexable para la racionalidad taxómica que colecciona inventarios de actos fallidos y una narración de lo educativo como colapso en movimiento; la racionalidad

de los anacoretas que cuestiona poco los consensos de las iglesias, fe infalible en el mercado y las presiones de las cámaras empresariales y otros actores corporativos por vaciar de contenido crítico al sistema educativo.

4. La estructura fuertemente jerárquica de la institución educativa daña la comunicación docente-estudiante (que se da solamente en tal sentido, no desde el estudiantado al profesorado). Se trata de una comunicación caracterizada por el autoritarismo, el abuso de poder y a veces la ilegalidad. Pedagogías como prácticas de ciudadanización donde el autoritarismo deviene en forma de cultura política reificada hacen que luego se tome por sorpresa a quienes anuncian la crisis del Estado, la política o las instituciones. En cambio, desde el sistema educativo pareciera orquestarse aquellas que [Boaventura de Sousa Santos](#) denominaba como las formas en que la democracias mueren democráticamente (2018).

Se trata de emergentes en los escenarios educativos que reman en contra de la necesidad de plantearse una reforma educativa en Costa Rica, fundamentada en la comprensión del ser humano y su funcionamiento en contexto, a partir de tensiones hacia la equidad social. Creemos que son necesarios su análisis y comprensión antes de proponer cualquier cambio pedagógico.

Se trata de condiciones educativas que persisten, más bien solo empeoradas en momentos de crisis, en esta época de recuperación después de la arremetida de la pandemia por COVID-19 de 2020 y 2021: narrativas de guerra, asilvestramiento de la acumulación de la riqueza, ausencia de horizonte pos-distópico. La didáctica a distancia ha reproducido las mismas contradicciones expresadas arriba, haciendo tristemente claro el tema de la desigualdad educativa empezando por la desigualdad de recursos. [Lloyd \(2020\)](#) deja en claro cómo en México la posibilidad de acceder a computadora e internet se da en forma muy desigual. Generalmente, solo el 45 % de las personas en México poseen una computadora, mientras que contar con la señal de internet desde la casa es prerrogativa del 52 % de las personas. Se hace evidente que, en una situación de pandemia con la necesidad de mantener a niños y niñas en los hogares para protegerse del contagio, la defensa del virus y de la vida innegablemente han sido prioritarias ante cualquier discurso,



donde se lamenta la escasa actualización docente en didáctica a distancia, o disponibilidad de equipo y señal de internet.

Quiroz (2020) habla de un agravamiento de las condiciones de desigualdad educativa en Chile a raíz de la pandemia, ya que una desigualdad importante existía antes de esta. Al analizar las evaluaciones de la prueba para ingresar a las universidades chilenas (PSU), los mejores resultados eran obtenidos por áreas con mayores ingresos, ubicadas en la región metropolitana de Santiago, lo que el autor define como *inequidad territorial* se acrecienta, al tomar en cuenta condiciones sanitarias, de acceso y de adquisición de servicios de salud:

En efecto, no sólo hubo diferencias en los recursos de cada comuna para enfrentar la emergencia, donde las comunas más ricas contaban significativamente con más posibilidades de invertir en sanitización de espacios públicos, disposición de test de detección rápidos, elementos de protección personal para personal de atención primaria de salud, sino que además pudieron gestionar con oportunidad y mayor efectividad la educación remota, que aquellas comunas de población más vulnerable. (Quiroz, 2020, p. 5)

Los recursos no solamente determinan la capacidad de reaccionar frente la emergencia; la desigualdad implica diversidad de recursos ciertamente, a la vez que se convierte en elemento que modifica la posibilidad de gestionar la ayuda, tutelar el personal y operacionalizar la didáctica a distancia.

Por su parte, Anderete (2020), en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina, investiga la posibilidad de que exista un aumento en la segregación educativa de las familias a raíz de vulneraciones en el capital cultural, así como educativo. El fenómeno acrecienta evidentemente desigualdad. Su definición de “segregación educativa” es una proporción de estudiantado con ciertas características (se cita el género, la etnia o el nivel socioeconómico) que difiere de la evidenciada en una población de referencia.

Es opinión de Anderete (2020), las brechas en lo educativo, más que aumentar con la pandemia, han sido expuestas. De todas formas, la desigualdad de base estaba presente en momentos previos a la pandemia y en todas las facetas de la vida. De la misma manera, los centros educativos que cuentan con mayores caudales económicos en Argentina,

según nos advierte [Anderete \(2020\)](#), disponen de mayores recursos educativos, y lo anterior se revela más evidente en época de pandemia.

Unas conclusiones muy parecidas son evidenciadas por [Gómez-Arteta y Escobar-Mamani \(2020\)](#), en el Perú. La autora indica que, al analizar la realidad de la educación digital en tiempos de pandemia, la desigualdad educativa se acrecienta. En lo específico, [Gómez-Arteta y Escobar-Mamani \(2020\)](#) mencionan condiciones de acceso, es decir, la ubicación geográfica de niños y niñas, acervos económicos y tecnológicos, capacitación y experiencia en el campo de las tecnologías, entre los factores que vulneran la igualdad de oportunidades en lo educativo en el Perú. Para finalizar este recorrido latinoamericano, en Costa Rica, el Estado de la Nación 2021 ([Programa Estado de la Nación, 2021](#)) señala la existencia de desigualdades en el acceso a los recursos tecnológicos que recorren iguales desigualdades territoriales. Históricamente, en este país, el acceso a la educación ha sido pobre en las áreas periféricas que muestran bajo desarrollo económico y la pandemia ha profundizado la diferencia entre el centro y la periferia, notablemente en el campo educativo.

El Estado de la Nación 2021 ([Programa Estado de la Nación, 2021](#)), al citar la Encuesta Nacional de Hogares del 2019, evidencia la existencia de brechas tecnológicas anteriores a la emergencia sanitaria en el territorio nacional. Se indica que en 2019 contaban con internet en casa solo un 67 % de estudiantes de la Región Central, mientras que un 29 % podían conectarse mediante celular; finalmente, un 3 % no presentaban ningún acceso a internet. Si se compara ese estado de cosas con otras regiones, por ejemplo, con la Huetar Caribe, Huetar Norte o la Brunca, se puede ver que podían conectarse desde la casa el 40 % del estudiantado. En este mismo orden de ideas, se encuentra que alrededor del 20 % lo hacía mediante celular, mientras que un 10 % no presentaba ninguna conexión a internet. La pandemia ha revelado y empeorado esta realidad, donde la diferencia entre el Valle Central y la Costa Rica rural es evidente y desigual ([Programa Estado de la Nación, 2021](#)).

La diferencia de recursos se expresa en cualquier aspecto de la vida comunitaria, a la vez que las desigualdades redundan en múltiples imposibilidades de acceso y vulnerabilidades que se expresan en formas de inequidad tecnológicas concretas que van desde la alfabetización digital al análisis crítico de las informaciones ahí contenidas ([Siles y Helsper, 2021](#)), manifiestamente en el campo educativo.



Resulta evidente que, para responder a una emergencia sanitaria con una didáctica nueva idónea para superar contradicciones como las anotadas en esta reflexión, la cobertura internet universal y gratuita es condición *sine qua non*. No parece posible hablar de capacitación docente, de creatividad y de innovación, si niños y niñas de las áreas rurales del país no cuentan con conexión a internet o con una computadora. Un teléfono, a menudo compartido con otras personas de la familia, no representa una herramienta suficiente para construir didáctica a distancia, capaz de preservar la salud de la persona estudiante a la vez que le propone maneras novedosas de participar de su formación educativa.

La desconfianza hacia la didáctica a distancia a través de medios electrónicos (D'Antoni y Gómez, 2022) sorprende cuando la primacía de la técnica sobre la reflexión y la crítica es el mantra de la época neoliberal en cuanto a educación; ese rechazo no toma en cuenta, sin embargo, el tema de la desigualdad que se convierte en desigualdad educativa en el momento de la pandemia, si se enfoca la posibilidad del estudiantado de conectarse de manera segura y eficiente con sus clases.

Conclusiones

Las inquietudes que expresamos sobre los obstáculos enfrentados por la educación en Costa Rica conciernen a aspectos como contenidos y asignaturas, ambos desuetos, y las relaciones entre quienes, con diferente papel asignado, se mueven en los territorios escolares. Las metodologías utilizadas no se apartan de lo tradicional y la omisión de las culturas juveniles en las prácticas educativas es dramática; asistimos a un contexto de relación vertical, castigadora, entre profesorado y estudiantado. Las familias, por su parte, se encuentran excluidas de una didáctica que podría ser formativa. Lenguajes y modalidades de mercado penetran en los centros educativos.

La pandemia por COVID 19 de los años 2020 y 2021 no es para nada causa de la situación que le preexistía. En varios países latinoamericanos, la literatura presentada señala que el cierre de los centros educativos por motivos de salud y el recurso a las tecnologías de la comunicación para la didáctica se ven aunadas a situaciones de desigualdad que, muchas veces, amplifican.

Las didácticas mediante medios de comunicación que se han usado durante el aislamiento social por la pandemia podrían haber facilitado el salto hacia formas de comunicación más horizontales, quizás

sirviéndose de la mayor habilidad de las personas jóvenes en el ámbito tecnológico, pero no han sido capaces de hacerlo más allá de las desigualdades de recursos que les impiden a grandes sectores del estudiantado acceder a conexión internet y al uso de medios adecuados para la didáctica a distancia. De esta forma, las recomendaciones y los propósitos que sobre la estructura del hecho formativo se han hecho en este escrito continúan siendo válidas.

La pedagogía crítica razona desde la identificación de las contradicciones de los centros educativos y de las relaciones entre quienes actúan en su interior o en el territorio que los hospeda. En el medio del panorama presentado, con la intención de proponer cambios en el escenario educativo, se pierde la posibilidad que la pandemia podía haber dado de concienciar acerca de las desigualdades y de resistir y reaccionar hacia cierta cobertura informática mencionada a lo largo del presente abordaje, con el fin de crecer en pro de una educación participativa, creativa y crítica.

Referencias

- Anderete, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Brenner, M. A. (2020). Paulo Freire ha muerto. ¡Viva Paulo Freire! Monográfico El pensamiento de Paulo Freire: Notas para Educar, Resistir y Crear. *Voces de la Educación, número especial*, 32-49. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- D'Antoni, M., Gómez, L., Gómez, J. y Soto, J. F. (2013). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos problematizadores en proceso pedagógicos emergentes*. Arlekin. <http://hdl.handle.net/11056/19759>
- D'Antoni, M. y Gómez, J. (2022, en prensa). *Crisis sanitaria y plataformas para la formación superior remota: Herramientas como medios y no como fines*.
- D'Antoni, M. y Sancho, V. (2022a). *Género, Cuido y Educación*. Desafíos en tiempo de reformismo neoliberal. Arlekin.
- D'Antoni, M. y Sancho, (2022b, en prensa). *Alfabetización crítica y lo emergente en campo educativo en Costa Rica: las pruebas Faro*.
- De Sousa, B. (2018). Brasil: Las democracias también mueren democráticamente. *Espejos*



- extraños. <https://blogs.publico.es/espejos-extranos/2018/10/24/brasil-las-democracias-tambien-mueren-democraticamente/>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gómez-Arteta, I. y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 152-165. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/553/82>
- Hall, S. (2013). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich, comps.). Corporación Editora Nacional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7187/1/Hall%20S-Sin%20garantias.pdf>
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Kontopoulos, K. M. (1993). *The logics of social structure*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511570971>
- Lloyd, M. W. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Editorial Popular.
- Ortiz, R. (2004). *Taquigrafiando lo social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/660>
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/672>

- Programa Estado de la Nación. (2021). *Estado de la Nación*. Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/rest/bitstreams/3afa816a-dfcb-4052-aadd-6bbc24b0c255/retrieve>
- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12143/12022>
- Rodríguez, W. C. (2013). *El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: reflexividad histórica y reivindicación*. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.35>
- Rodríguez, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/AIE.V19I1.35569>
- Rodríguez, W. C. (2020). Nuevos Desarrollos en el Enfoque Histórico-Cultural: Su Pertinencia para la Educación Contemporánea. *Paradigma*, XLI, 1-29. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/874/778>
- Sancho, V. (2019). Aún quedan posiciones por defender: Un recuento del camino recorrido por el proyecto Alfabetización Crítica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.15517/AIE.V19I1.35700>
- Siles, I. y Helsper, E. (2021). *Desigualdades digitales en un mundo de pandemia -III temporada del El Zapato Aprieta* [Podcast]. Repositorio Instituto de Investigaciones Sociales. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/824>
- Yedaide, M. M. (2014). Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial: entrevista a Inés Fernández Mouján. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1, 33-40. <https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1076/1128>



Igualdad de acceso a la educación superior estadounidense: ¿Realidad o ficción?

Equal Access to American Higher Education: Reality or Fiction?

*Silvia María Ruiz Santiago*¹
Martin County School District
Estados Unidos
silviar Ruiz.phd@gmail.com



Resumen

Los valores e ideales democráticos estadounidenses afirman que todas las personas tienen las mismas posibilidades de conseguir el éxito independientemente de su raza, etnia o género. La igualdad de oportunidades que deben tener todos los educandos no se aplica en todas las instituciones educativas de este país. La teoría del liderazgo, las prácticas de instrucción, así como las evaluaciones educativas han tenido y tienen un gran impacto en esta desigualdad. A este respecto, es necesario que los líderes educativos pongan un freno en la política que están ejecutando para equilibrar los recursos y ofrecer todo lo necesario para una educación adaptada a todas las clases sociales. La educación superior deberá ser el



Recibido: 12 de mayo de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.4>

- 1 Doctora en educación y liderazgo, instructora en el área de la enseñanza del inglés como segunda lengua para el Distrito de Martin County en el estado de Florida, Estados Unidos. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales así como ha presentado diferentes ponencias en congresos y simposios a nivel internacional.
<https://orcid.org/0000-0003-0674-2665>

medio para educar a una sociedad multicultural donde no prime el color, ni la raza, ni el origen, ni el género de las personas. La equidad educativa deberá estar presente en cada una de las instituciones para poder ofrecer a la población estudiantil una igualdad de oportunidades, buscando así una justicia social universal.

Palabras clave: Educación superior, equidad, Estados Unidos, justicia social.

Abstract

American democratic values and ideals affirm that all people have the same chance of success regardless of race, ethnicity, or gender. The equal opportunities that all students must have do not apply to all educational institutions in this country. Leadership theory, instructional as well as evaluative practices have had and still have a great impact on this inequality. In this regard, educational leaders need to put a brake on the policy they are enforcing to balance resources and provide everything needed for an education tailored to all social classes. Higher education should be the means of educating a multicultural society where neither color, race, origin, nor the gender of people comes first. Educational equity must be present in each of the institutions to offer the educated equal opportunities to seek universal social justice.

Keywords: higher education, equity, United States, social justice.

Introducción

La educación es considerada a nivel mundial un bien público y necesario al que todas las personas deben tener acceso, sin importar el sexo, la raza o la etnicidad de estas. Hoy, la educación superior ya no presenta esa mirada democrática (Giroux, 2016) y universal en la que todos los sujetos tienen derecho a ella; esta es más bien un lujo que solo algunas personas pueden alcanzar, dependiendo de las condiciones, de las cualidades y de las características de cada caso.

El aumento de la desigualdad educativa en Estados Unidos es un componente alineado a una desigualdad individual, en cuanto la educación superior proporciona un tipo determinado de institución a un grupo específico de estudiantes (Taylor y Cantwell, 2018), por lo cual, el acceso a esta es todavía difícil para los grupos minoritarios. Es así como



Westwood (2016) fundamenta que comprender el término *igualdad* significa ir más allá, pues para entenderlo es necesario concebir la igualdad de oportunidades, la igualdad de recursos e ingresos, la igualdad de capacidades y la igualdad de resultados o logros. Para tener igualdad de oportunidades educativas para acceder a la educación superior se requiere que la persona previamente haya recibido las herramientas necesarias para poder lograrlo. Si no existe tal distribución equitativa previa, automáticamente los beneficiarios serán aquellos que por sus condiciones sociales ya son aventajados. El objetivo no es proporcionar una educación igualitaria, sino ofrecer a las personas estudiantes realmente lo que necesitan para conseguir el éxito educativo.

Inequidad en el acceso a la educación superior estadounidense

El sistema educativo superior se creó con el fin de permitir el desarrollo de las personas para formar una sociedad y, consecuentemente, crear un país mejor. Sería esencial pensar que la realización de estudios universitarios no es simplemente un deber público, sino también un deber social, el cual es recomendable que cada persona concluya para su propio desarrollo, así como para el de la sociedad a la que pertenece. La educación debe de ser el centro del desarrollo intelectual, emocional, de la imaginación, la curiosidad, la toma de riesgos, decisiones, etc. (Guiroux, 2016); por este motivo, resulta indispensable que esta sea valorada, respetada y considerada por la comunidad.

Estados Unidos presenta un sistema jerárquicamente diferenciado de instituciones de educación superior con altos niveles de desigualdad a nivel individual y familiar. Estas son condiciones de oportunidades educativas limitadas en medio de altos niveles de acceso (Taylor y Cantwell, 2018). A pesar de que este país haya tenido durante mucho tiempo altos niveles de desigualdad institucional, la literatura disponible evidencia que la desigualdad institucional se ha vuelto aún más pronunciada con el paso del tiempo, con respecto al hecho de que son siempre las mismas universidades las que obtienen el dinero de la mayoría de los inversionistas y los fondos para realizar investigaciones (Cantwell, 2016; Taylor, 2016), lo que directamente perjudica a la población de estudiantes, tanto en el acceso como en el costo de sus estudios. En años anteriores, con la ayuda del gobierno, estos gastos se reducían, pero en la actualidad, el acceso a la universidad es cada vez más costoso, ya que las instituciones tienen grandes presiones fiscales, costos crecientes e

ingresos dudosos (Taylor y Cantwell, 2018). A este respecto, las personas estudiantes que se ven más desfavorecidas son los tradicionalmente desatendidos, especialmente la comunidad afroamericana y la hispana o latina. El resultado es que la educación superior en los Estados Unidos se ha vuelto más desigual al mismo tiempo que la participación total de matrículas universitarias de estudiantes de poblaciones blancas siguen superando a las correspondientes de estudiantes de poblaciones latinas y a las de comunidades afroamericanas. Los datos recogidos en el *Current Population Survey (CPS), Education Statistics (U.S. Department of Commerce, Census Bureau, 2019)*, muestran cómo las matrículas universitarias para el año 2018 de estudiantes de 18 a 24 años de edad correspondieron a 42 % para personas blancas, 37 % para personas afroamericanas y 36 % para personas latinas. Con estos porcentajes, se visualiza que aún quedan reformas por realizar si se quiere conseguir una igualdad de acceso real a la educación superior.

Dentro de los motivos encontrados en la investigación realizada por Page *et al.* (2013), se argumenta que uno de los problemas para conseguir la igualdad es que la población más adinerada no apoya el financiamiento hacia las instituciones educativas públicas, ya que prefiere reformas en el mercado. Por este motivo, cada vez son más las personas ricas que tienen acceso a una educación superior o a una calidad educativa. Asimismo, Page y Jacobs (2009) corroboran que al realizar una encuesta a una sección de la población rica y a un sector del público general, solo el 28 % de los resultados indicaron que el gobierno federal debe asegurarse de que todas las personas que quieran ir a la universidad puedan hacerlo. En esta misma línea, solo alrededor de un tercio de las personas ricas manifestó que el gobierno federal debería gastar lo que sea necesario para cerciorarse de que todos los niños y las niñas tengan realmente buenas escuelas públicas en las que puedan realizar sus estudios. Siguiendo con los resultados de la encuesta, solo una pequeña minoría, el 28 % de las personas ricas encuestadas estuvo de acuerdo con que el gobierno federal debería asegurarse de que la toda población estudiantil que quisiera ir a la universidad pudiera hacerlo. Como consecuencia, se puede señalar que las personas estadounidenses de clase social alta no se preocupan por invertir el dinero en una escuela pública de calidad, en donde haya becas universitarias, capacitación del profesorado, recursos disponibles para todos, etcétera. Por lo tanto, al no invertirse en instituciones educativas en donde acuden las minorías,



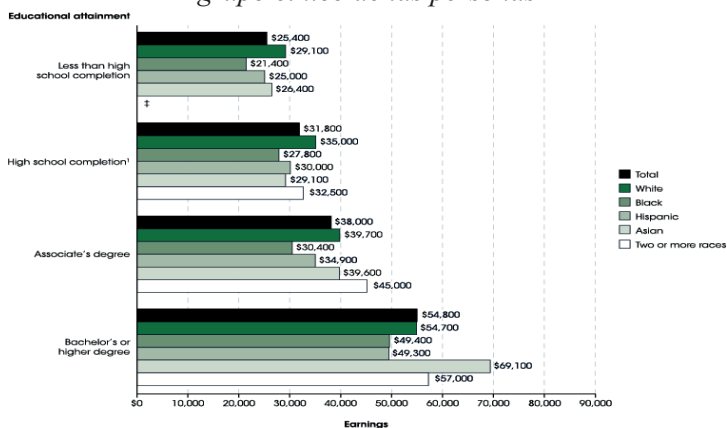
la población más adinerada cada vez es más rica y la población pobre es cada vez más desfavorecida.

El acceso a la educación superior se encuentra restringido a estas poblaciones minoritarias, sufriendo así una desigualdad de la cual no pueden romper su cadena de inaccesibilidad a estudios universitarios, pues esta se sigue perpetuando de generación en generación. Como consecuencia, al no poder realizar estudios de este tipo, las poblaciones que no son adineradas se ven condenadas de forma inevitable en un círculo vicioso en el que nunca podrán salir de la pobreza.

Los datos recogidos en el año 2016 en el *Current Population Survey (CPS)*, “*Annual Social and Economic Supplement*” (U.S. Department of Commerce, Census Bureau, 2017), muestran cómo el hecho de tener acceso y culminar los estudios de educación superior se encuentra estrechamente relacionado con la media anual económica (ver figura 1). Por este motivo, se puede observar cómo el promedio anual de ingresos de una persona que trabaja a tiempo completo con una edad comprendida entre los 25 a los 34, pero que no haya completado los estudios de la escuela secundaria, recibe alrededor de \$25,400 al año. Sin embargo, una persona en las mismas condiciones, pero con una licenciatura o estudios superiores, tiene un promedio salarial anual de \$54,800, una gran diferencia que puede cambiar la vida de muchas personas.

Figura 1

Promedio de ganancias anuales de acuerdo con la escolaridad y grupo étnico de las personas



Fuente: U.S. Department of Commerce, Census Bureau (2017).

Por otro lado, un dato importante que muestra la figura 1 es la desigualdad económica por raza o etnia en la sociedad estadounidense, incluso en personas con estudios de educación superior. *El Current Population Survey* (CPS), “*Annual Social and Economic Supplement*” (U.S. Department of Commerce, Census Bureau, 2017) aporta que, en el año 2016, hubo una diferencia económica entre la raza y la etnia de las personas. Por ejemplo, se diferenció que las personas con estudios superiores peor pagadas fueron aquellas de origen hispano, ya que ganaron un promedio de \$49,300 anuales, seguidas de las personas afroamericanas que ganaron \$49,400 y, posteriormente, las personas blancas con \$54,700. El ranking de las personas que recibieron el promedio salarial más grande fueron las de dos o más razas que ganaron \$57,000, y las asiáticas que recibieron la suma mayor con un promedio de \$69,100 al año.

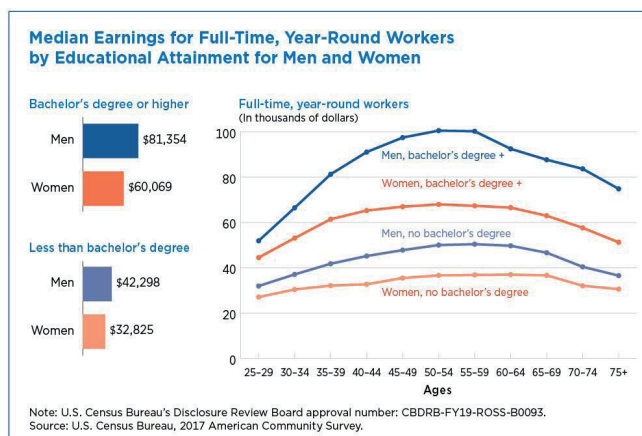
Tal y como se aprecia en la figura 1, la disparidad económica sigue estando presente en el promedio salarial de las personas afroamericanas, por lo que se puede concluir que la raza o la etnia a la que pertenecen las personas si es un factor que influye en el monto respectivo a promedio salarial, u otra serie de condiciones sociales. Esto da como resultado una contrariedad a todos los supuestos expuestos por los ideales estadounidenses, ya que los datos muestran cómo la desigualdad sigue existiendo en una sociedad que proclama ser equitativa.

De igual manera, el género también ocupa un lugar importante en la desigualdad salarial. *El Current Population Survey*, “*Annual Social and Economic Supplement*” (U.S. Census Bureau, 2019), expone que tener estudios universitarios conduce a mayores ingresos económicos, pero entre el género femenino y el masculino, aún sigue existiendo una brecha salarial. El U.S. Census Bureau (2017) recoge los datos del salario promedio de una mujer y un hombre que trabajan a tiempo completo, con y sin estudios universitarios, en el cual se observa una desigualdad evidente. La figura 2 expone cómo el salario fluctúa en función del sexo, agravándose este cuando ambos sexos obtienen títulos universitarios semejantes.



Figura 2

Promedio de ingresos anuales entre hombres y mujeres de acuerdo con su escolaridad



Fuente: U.S. Census Bureau (2017).

Tal y como se puede apreciar, las cifras salariales anuales por diferencia de género aún siguen siendo desiguales, por lo que se puede concluir que los valores e ideales estadounidenses pueden ser en teoría democráticos, pero que en la práctica real aún queda un largo camino que recorrer para poder crear una sociedad justa en donde realmente tengan todas las personas las mismas posibilidades, el mismo salario y las mismas condiciones, sin importar el género, la raza o la etnicidad de la persona.

Liderazgo político que ha favorecido la desigualdad

Las políticas de liderazgo en Estados Unidos han ejercido una influencia importante para llegar a la desigualdad educativa que existe en la actualidad (Gopalan, 2019). Carnevale y Strohl (2013) expresan que la mayoría de las 468 universidades selectivas que se encuentran en Estados Unidos invierten entre dos y casi cinco veces más dinero por estudiante que cualquier otra universidad estadounidense. Un mayor gasto en las universidades más selectivas conduce a tasas de graduación más altas, un mayor acceso a escuelas de posgrado y profesionales, y, por ende, mejores salarios en el mercado laboral. Cuando estos datos se comparan, se puede evidenciar cómo va a existir una desigualdad

entre personas estudiantes blancas con respecto a personas estudiantes afroamericanas e hispanas que están igualmente calificadas (Nichols y Evans-Bell, 2017), pero que desafortunadamente asisten a escuelas menos competitivas, ya que no pueden pagar el alto costo generado por las matrículas universitarias.

Es así como los mayores recursos postsecundarios y las tasas de finalización para estudiantes de poblaciones blancas se concentran en las 468 universidades estadounidenses más selectivas que ofrecen ventajas en el mercado laboral, así como más de dos millones de dólares por estudiante en ganancias de por vida y, por tanto, acceso a empleos de élite profesionales y gerenciales, además de carreras que traen empoderamiento personal al igual que social (Carnevale y Strohl, 2013). Por este motivo, debería gestarse un cambio en las políticas de liderazgo para ayudar así a distritos con instituciones educativas primarias que se encuentren en condiciones marginales y con una población de estudiantes que pertenecen a clases minoritarias, para combatir esta inequidad educativa desde la educación K-12.

Young (2019) argumenta que ha habido una formación para directivos escolares con respecto a unos estándares que deben conocer y utilizar para realizar una mejora en la equidad y sensibilidad cultural en las instituciones escolares. Dentro de estas, es posible mencionar las *Normas Profesionales para Líderes Educativos* (NPBEA, 2015), las cuales exponen que los estándares estarán basados en: misión, visión y valores fundamentales; ética y normas profesionales; equidad y sensibilidad cultural; currículo, enseñanza y evaluación; una comunidad que brinde apoyo y atención a los estudiantes; desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas contemporáneas en Estados Unidos; capacidades profesionales del equipo escolar; una comunidad profesional para los docentes y equipo; colaboración estrecha con las familias y la comunidad; operaciones y gestión y mejora escolar.

La puesta en práctica y ejecución de dichas normas debería estar presente en todas las instituciones educativas estadounidenses para una mejora y equidad educativa con miras a ayudar a la población estudiantil a obtener un futuro y una vida mejor.

Las prácticas educativas que han favorecido la desigualdad

Libassi (2018) argumenta que la formulación de políticas y las investigaciones podrían ofrecer a más estudiantes las oportunidades que



merecen, si estas se diseñan para abarcar todas las minorías. La equidad en la educación superior se ha centrado en las graves brechas de acceso para personas estudiantes afroamericanas e hispanas. El problema que ha ocurrido es que entrar en la universidad no es suficiente, pues para ello es necesario que detrás de las prácticas educativas haya una formación académica competente (Westwood, 2016), con lo cual es posible lograr que cada estudiante pueda finalmente graduarse.

De esta manera, cabe mencionar que la verdadera equidad racial en la educación superior significa ir más allá de ayudar a la población estudiantil a acceder a la universidad, pues es necesario proporcionarle la igualdad en programas de estudio que sean accesibles y acogedores para toda persona (Formichellav y London, 2013). Ofrecer esto permitirá que puedan obtener títulos universitarios y, por lo tanto, empleos menos precarios y mejor remunerados, realidad que ayudaría a salir de una situación económica y social desventajosa; de este modo, se evitará entrar en un círculo económico-social repetitivo, al cambiar por ende el futuro de cada familia. Es así como se conseguirá formar a una sociedad igualitaria sin importar la raza, el origen o el sexo de la persona.

Por otro lado, Sandoval (2011) expresa que la educación no debe buscar una equidad, sino una justicia social. Las prácticas de formación docente no solamente deben ser de calidad, sino también ayudar a superar la brecha educativa y social que enfrentan los diversos contextos sociales, al ofrecer oportunidades de cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje a toda la población estudiantil a través de una educación competitiva. Por este motivo, las personas docentes deben salir de su rol técnico, rutinario y repetitivo para afrontar diferentes contextos sociales que presenten obstáculos, impedimentos, dificultades, etc. en su práctica diaria. Así, el rol de cada docente es trabajar de una manera integral, cohesiva con toda la comunidad en busca de una justicia social. Por otro lado, no solo las prácticas educativas han favorecido o están favoreciendo la desigualdad; el sistema de evaluación, por medio de sus prácticas evaluativas, también lo está haciendo.

Las prácticas de evaluación que han tenido un impacto en esta inequidad

Libassi (2018) expresa que para que las escuelas se tomen en serio la equidad académica evaluativa estas deben reconocer primero que los juicios sobre quién es probable que tenga éxito en un

campo dado se ven inevitablemente afectados por el sesgo implícito y el racismo estructural, y, por lo tanto, estos pueden estar equivocados sobre muchas personas estudiantes de minorías poblacionales. En tanto que cada estudiante reciba desproporcionadamente una preparación académica K-12 más baja, las instituciones deben reorientar sus prácticas para reconocer que a la educación le queda un largo camino por recorrer para constituir realmente excelentes instituciones académicas (Taylor y Cantwell, 2018). Por este motivo, se puede observar cómo casi todas las instituciones de educación superior de Estados Unidos gradúan a un porcentaje más alto de personas estudiantes blancas que de alumnos y alumnas de poblaciones afroamericanas o latinas. A este respecto, se puede exponer que la evaluación y calificación benefician en mayor medida al estudiantado que ha tenido una mejor preparación escolar (Westwood, 2016), por lo que se debe prestar atención a las prácticas evaluativas donde se haga énfasis en la cultura, la diversidad, la raza, el poder y la equidad (Boyce, 2017), evitando así la desigualdad de oportunidades formativas especialmente en los grupos raciales o étnicos de todas las regiones del país (Gopalan, 2019), lo cual ayudaría consecuentemente a aquellas comunidades minoritarias.

En definitiva, tanto los procesos y las prácticas educativas como de evaluación, así como las políticas de liderazgo locales podrían estar agravando las desigualdades en estudiantes provenientes de grupos minoritarios. Prestar atención y tomar medidas eficientes y efectivas será importante para educar a una sociedad y evitar la desigualdad social.

Conclusiones y reflexiones

La igualdad de oportunidades es un término que se debe emplear en un sistema democrático donde se priorizan valores e ideales independientemente del género, raza, etnia o clase social a la que pertenece cada persona. Desafortunadamente, estudios investigativos evidencian que la realidad educativa estadounidense está sufriendo de desigualdades que afectan el progreso de las clases sociales; tal es el caso de la inequidad en el acceso a la educación superior. La educación postsecundaria es fundamental para conseguir un mejor puesto de trabajo y, por ende, salir de una situación social desventajosa. Para ello, es necesario que exista y se aplique la igualdad de oportunidades educativas en todos los contextos y a todas las personas sin excepción.



Para conseguirlo será de suma importancia realizar un llamamiento a las personas líderes educativas, pues será necesario un cambio en las políticas educativas, en la financiación de las instituciones con una población minoritaria, en las prácticas educativas con recursos adaptados a las capacidades del estudiantado, en la formación del profesorado y los recursos educativos, así como prácticas evaluativas equitativas. De esta forma, toda la población estudiantil podrá no solo llegar a las universidades, sino conseguir terminar sus estudios y adquirir títulos universitarios que les puedan ofrecer mejores salarios y mejores condiciones laborales. Ayudar a crear una equidad social donde la educación no sea un privilegio sino una necesidad permitirá construir una sociedad estable, exitosa en la cual las personas, sin importar el género, el origen o la cultura, tengan las mismas oportunidades educativas y consecuentemente laborales.

Referencias

- Boyce, A. S. (2017). Lessons learned using a values-engaged approach to attend to culture, diversity, and equity in a STEM program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 64, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.05.018>
- Cantwell, B. (2016). The new prudent man: Financial-academic capitalism and inequality in higher education. En S. Slaughter y B. Taylor (eds.), *Higher education, stratification, and workforce Development: Higher dynamics*, vol 45 (pp. 173-192). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_9
- Carnevale, A. P. y Strohl, J. (2013). *Separate and Unequal: How Higher Education Reinforces the Intergenerational Reproduction of White Racial Privilege*. Georgetown Public Policy Institute. https://1gyhoq479ufd3yna29x7ubjn-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/SeparateUnequal.FR_.pdf
- Formichellav, M. M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res47.2013.06>
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 3(3), 15-26. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1615/1614>

- Gopalan, M. (2019). Understanding the Linkages between Racial/Ethnic Discipline Gaps and Racial/Ethnic Achievement Gaps in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(154), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4469>
- Libassi, C. J. (2018). *The Neglected College Race Gap: Racial Disparities Among College Completers*. Center for American Progress. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/92675/CollegeCompletionsHispanicBlack.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NPBEA. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*. Autor. https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf
- Nichols, A. H. y Evans-Bell, D. (2017). *A Look at Black Student Success: Identifying Top- and Bottom-Performing Institutions*. The Education Trust. <http://hdl.handle.net/10919/83663>
- Page, B. I., y Jacobs, L. R. (2009). *Class war?: what Americans really think about economic inequality*. University of Chicago Press.
- Page, B. I., Bartels, L. M. Seawright, J. (2013). Democracy and the policy preferences of wealthy Americans. *Perspectives on Politics*, 11(1), 51-73. <https://doi.org/10.1017/S153759271200360X>
- Sandoval, C. P. (2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *Cisma: Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(2), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801362.pdf>
- Taylor, B. J. (2016). The field dynamics of stratification among US research universities: The expansion of federal support for academic research, 2000–2008. En S. Slaughter y B. Taylor (eds.), *Higher education, stratification, and workforce development Higher dynamics*, vol 45 (pp. 59-79). https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_4
- Taylor, B. J. y Cantwell, B. (2018). Unequal higher education in the United States: Growing participation and shrinking opportunities. *Social Sciences*, 7(9), 167. <https://doi.org/10.3390/socsci7090167>
- U.S. Department of Commerce, Census Bureau (2019). *Current Population Survey (CPS), Education Statistics*. <https://www.census.gov/topics/population.html>
- U.S. Department of Commerce, Census Bureau (2017). *Current Population Survey (CPS)*, “Annual Social and Economic Supplement,”



<https://www.census.gov/data/tables/2017/demo/education-attainment/cps-detailed-tables.html>

- U.S. Census Bureau (2019). *Current Population Survey, Annual Social and Economic Supplement*. <https://www.census.gov/data/datasets/time-series/demo/cps/cps-asec.2019.html>
- U.S. Census Bureau. (2017). *American Community Survey*. <https://www.census.gov/library/stories/2019/05/college-degree-widens-gender-earnings-gap.html>
- Westwood, P. A. (2016). Igualdad de oportunidades en educación superior: una discusión sobre la implementación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa en la Universidad de Chile. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3(1), 62-73. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/41914/43583>
- Young, M. (2019). Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas contemporáneas en Estados Unidos. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 35-83). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Libro13miradas.pdf>



Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción

Educational Innovation: Conceptual, Paradigmatic Proposal and Dimensions of Action

Vanessa Orrego Tapia¹

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

vanessa.orrego.tapia@gmail.com



Resumen

Las sociedades están cambiando y la educación está en el centro del debate para transformarse y responder a sus desafíos a través de la innovación educativa. Sin embargo, falta un marco de referencia relativamente claro que organice los debates sobre qué son las innovaciones educativas. Así, el presente ensayo busca sistematizar una definición sobre la innovación educativa que sirva de referencia para identificarlas y analizarlas en tres pasos: primero, una propuesta conceptual, segundo, paradigmática y, finalmente, sus dimensiones de acción. La revisión permite mostrar que las innovaciones educativas son procesos, endógenos y exógenos, reflexivos, intencionados, deliberados, institucionalizados, técnicos-pedagógicos y políticos que introducen cambios cualitativos en la didáctica, currículo,



Recibido: 24 de mayo de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.5>

1 Psicóloga y Magíster en Métodos de Investigación Social por la Universidad Diego Portales y Magíster en Estudios Latinoamericanos por Leiden University.

<https://orcid.org/0000-0002-0977-2280>

política o tecnología en un contexto educativo particular con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación. Su simpleza y complejidad invoca diferentes coberturas, niveles educativos y beneficiarios, y requiere de estudios y difusión para expandirse más allá de la sala de clases.

Palabras clave: Educación, innovación educativa, nuevos paradigmas.

Abstract

Societies are changing and education is at the center of the debate to transform itself and respond to its challenges through educational innovation. However, a relatively clear frame of reference is lacking to organize debates about what educational innovations are. In this framework, this essay seeks to systematize a definition of educational innovation that serves as a reference to identify and analyze them in three steps: first, as a conceptual; second, as a paradigmatic proposal; and finally, its dimensions of action. The review allows to show that educational innovations are processes, endogenous or exogenous, reflective, intentional, deliberate, institutionalized, technical-pedagogical and political that introduce qualitative changes in the teaching, curriculum, politics, or technology in a particular educational context with the objective of improving the quality and equity of education. Its simplicity and complexity invoke different coverage, educational levels and beneficiaries and requires studies and dissemination to expand beyond the classroom.

Keywords: education, educational innovation, new paradigms

Introducción

Desde hace ya varios años, la educación ha estado en el centro del debate de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que han atravesado a las sociedades, pues son transformaciones que plantean desafíos que invocan una renovación permanente de los sistemas educativos para dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades de estudiantes y familias, pero también de empleadores, instituciones de educación superior y la sociedad general.



En este marco, la innovación educativa emerge como un espacio privilegiado para dirigir y anticipar la transformación educacional que permita responder a los temas pendientes y llevar a la educación hacia el siglo XXI. Bien concuerdan Blanco y Messina (2000) que la transformación general de los sistemas educativos es posible gracias a la multiplicidad de las innovaciones educativas concretas que se generan en cada escuela. Sin embargo, el consenso acerca de qué son las innovaciones educativas parece poco claro, incluso entre el personal docente que trabaja permanentemente en ellas sin reconocerlas como tales: ¿Qué son las innovaciones educativas? Así, el siguiente ensayo tiene por objetivo sistematizar una definición sobre la innovación educativa que sirva de referencia para identificar y analizar las innovaciones educativas en curso.

Etimológicamente, el concepto de innovación proviene del latín *innovare*, palabra que deriva de *novus* (nuevo), *in-* (ingreso o introducción), *nova* (renovar, cambiar o novedad) y *-ción* (acción, actividad o proceso). De esa manera, una primera conceptualización habla de la innovación educativa como la introducción de algo nuevo que produce mejora (Barraza, 2005). Sin embargo, la tesis que se discute en este ensayo muestra que esta definición ha ido variando a lo largo del tiempo sumando características conceptuales, paradigmáticas y de acción que le permiten complejizarse, pero también volverse más concreta y alcanzable.

La revisión toma en consideración las discusiones académicas que se han generado en torno a la innovación educativa en los últimos años en tres pasos. Primero, una propuesta conceptual; segundo, una convivencia de paradigma asociada a la propuesta conceptual; y, finalmente, una apertura sobre sus dimensiones de acción con algunos ejemplos concretos.

Desarrollo

Primer paso: propuesta conceptual

Un primer elemento para destacar en este debate comienza con una negación: la innovación no es necesariamente una invención ni la introducción de algo enteramente nuevo como si se buscara originalidad, novedad o un acto eminentemente creativo. Por el contrario, una innovación educativa es algo más sencillo, aunque no por ello menos valioso. La innovación educativa se refiere al actor de hacer las cosas

diferentes a lo que se ha hecho anteriormente, así que, lo nuevo se define siempre en función de una situación educativa determinada, su rutina y su historia, concuerdan Blanco y Messina (2000), De Haro (2009) y Ríos (2003). La innovación busca introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes y, por ello, tal como explica Huberman (1973), una innovación educativa solo puede ser evaluada como tal en relación con el sistema donde surge. Un ejemplo claro de esta premisa es el *Aprendizaje Basado en Proyectos*, una metodología que sigue aplicándose de manera innovadora en muchas escuelas, aun cuando el concepto fue elaborado hace un siglo atrás por William Heard Kilpatrick, quien en 1918 publicó el ensayo titulado “The Project Method” para desarrollarlo, explica Knoll (1997) en su análisis acerca del origen de esta metodología.

Un segundo elemento que parece definir una innovación educativa es su condición de proceso y, en ese sentido, su carácter abierto y a favor del cambio constante (Blanco y Messina, 2000; Bülbül, 2012; Domínguez *et al.*, 2018; Messmann y Mulder, 2012; Omur y Argon, 2016; Pérez, 2018). Por ende, innovar en educación tampoco es un producto acabado que simplemente interviene en su medio y hace su trabajo (Blanco y Messina, 2000; Pérez, 2018). En consecuencia, algunos autores dirán entonces que la innovación educativa es una postura ante los hechos educativos, una que se caracteriza por la actitud crítica y de renovación que posibilita preguntas y retos, e impulsa a docentes a reflexionar sobre sus prácticas al revisar periódicamente lo que están realizando y cómo lo están haciendo para seleccionar lo que puede ser de utilidad y desechar lo que no lo sea (Blanco y Messina, 2000; De Haro, 2009; Domínguez *et al.*, 2018; Rosales, 2013). Consecuentemente, la innovación propende hacia el aprendizaje continuo (De Haro, 2009) y a la capacidad de ajustar y mejorar permanentemente los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando la rutina y lo mecánico (Blanco y Messina, 2000; Domínguez *et al.*, 2018; Pérez, 2018). Como proceso y actitud, un elemento clave es entender que la innovación educativa, recuerda Omur y Argon (2016), rara vez se produce en un solo paso o, señala Bülbül (2012), sigue una línea recta.

Aunque la innovación educativa no es un ejercicio necesariamente complejo, otra de sus características es requiérala necesidad de requerimiento de una planificación deliberada e intencional (Havelock y Huberman, 1980; Huberman, 1973), pues ello le permite diferenciarse



del cambio educativo. Tal como explican [Margalef y Arenas \(2006\)](#), el cambio es la causa y el fin de una innovación, pues se innova para generar cambios, pero no todo cambio es innovación. El cambio ocurre espontáneamente, mientras la innovación se planifica como un ejercicio de diagnóstico y evaluación de los problemas educativos que potencia acciones y aprendizajes, concluye [Hernández \(2015\)](#). Esta premisa conlleva dos posiciones: mientras algunos exigen a la innovación la organización de sus objetivos, estrategias, recursos y tiempo ([Barraza, 2005](#); [Havelock y Huberman, 1980](#); [Ríos, 2003](#)), otros desmerecen esta idea y prefieren centrarse en la significación del cambio y la alternación del sentido ([Blanco y Messina, 2000](#)). Entre ambos opuestos, hay que buscar el equilibrio, porque la innovación no es tampoco espontaneísmo pedagógico ([Rivas, 2017](#)). Por un lado, hay que reconocer, como hace [Escudero \(2014b\)](#) de una manera más sencilla, el hecho de que innovar implica formular preguntas sobre qué, por qué, para qué y cómo organizamos la práctica educativa. Por el otro, no hay que aplicar un criterio estricto sobre la planificación de las innovaciones, pues, como recuerda [Huberman \(1973\)](#), la mayoría de las innovaciones educativas se producen de forma más esporádica que continua y sin tener necesariamente un plan acumulativo e integrado.

Junto a la característica de lo nuevo en función de su historia y la premisa de la innovación educativa como un proceso planificable, intencional y deliberado, la literatura ha discutido acerca de la importancia de otorgar un carácter durable a las innovaciones educativas, pues, como bien explica [Huberman \(1973\)](#), los sistemas sociales tienden a ser estables y homeostáticos siendo común que, después de algunas perturbaciones, tiendan a volver al estado de equilibrio para responder mejor a las demandas del medio, por ende, no es extraño que sean propensos al cambio aparente en lugar de modificar su esencia. Un cambio aparente que [Escudero \(2014b\)](#) llama simulacros de innovación, pues, a pesar del nuevo contexto y condición de los cambios estructurales, la transformación es ficticia, pues todo parece cambiar para realmente seguir igual.

Ahora, sea que se trate de un número de años estándar ([Pérez, 2018](#)) o se mida el tiempo de institucionalización según su propio contexto sociohistórico ([Huberman, 1973](#)), nuevamente hay un mínimo común que unifica ambos extremos. Según [Díaz \(2005\)](#) y [Román \(2008\)](#), la innovación educativa debe contar con el tiempo suficiente

para que la persona docente pueda apropiarse de ella, analizar sus resultados y comprender sus aciertos y limitaciones. Una idea que vuelve a recordar la actitud reflexiva que invoca el proceso de innovación educativa y que pretende, señala Díaz (2005), prevenir la compulsión por el cambio, es decir, un espacio que prioriza la transformación permanente y perpetua sin considerar el qué o cómo se innova.

Como quinto elemento que caracteriza las innovaciones destaca su objetivo: las innovaciones educativas no son un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar finalmente la calidad y/o equidad de la educación que recibe cada estudiante que se expone a ella (Blanco y Messina, 2000; De Haro, 2009; Escudero, 2014b; Ríos, 2004). La innovación no tendría sentido, explica De Haro (2009), si con el mayor esfuerzo que implica su puesta en acción el resultado es más o menos el mismo o, peor aún, empeora la calidad o equidad ofrecidas.

Esta característica permite que la innovación se acerque y pueda complementarse a la reforma educativa, si bien ambas pueden y suelen existir de maneras independientes (Escudero, 2014a). Mientras la reforma educacional corresponde a una acción política que articula el marco legal que afecta a todo el sistema educativo, la innovación educativa es su puesta en ejercicio en la cotidianidad del quehacer de las escuelas y la práctica de cada docente, concluyen asertivamente autores como Barraza (2005), Blanco y Messina (2000), Ezpeleta (2004), Margalef y Arenas (2006) y Ríos (2004). Ezpeleta (2004), por ejemplo, afirma que las innovaciones educativas son el medio privilegiado a través del cual las reformas se hacen presentes en los establecimientos educacionales, pues una reforma por sí misma es solo una aspiración que no llega a transformar sustancialmente el aula, expone Barraza (2005).

Esta relación se observa con claridad en las reformas educativas impulsadas en América Latina durante la década de 1990, donde el Estado configuró políticas que buscaban fortalecer la innovación educativa (Blanco y Messina, 2000; Díaz-Barriga, 2010) bajo el impulso generado por la emergencia y consolidación de la sociedad de la información y la globalización (Garrido *et al.*, 2013; Omur y Argon, 2016).

A tono con el abandono de los paradigmas más tradicionales de la innovación educativa, en esta discusión, no extraña que se conceptualice a las innovaciones como condiciones políticas, una característica que suele ser obviada al considerarlas como procesos eminentemente pedagógicos que se limitan a la sala de clases. Reconocer la condición



política de una innovación educativa es asumir que se desarrolla y consolida en un contexto social, cultural y epistemológico específico y, en consecuencia, su responsabilidad no recae únicamente en el personal docente (Blanco y Messina, 2000; De Haro, 2009; Ezpeleta, 2004; Huberman, 1973; Pacheco, 1991; Ríos, 2004) ni son procesos sencillos de replicar desde un sistema a otro (Barraza, 2005; Messmann y Mulder, 2012; Pacheco, 1991). En esta línea, la literatura ha destacado que, aun cuando el trabajo del personal docente innovador se organice en una invisibilidad profesional dentro de la sala de clases (De Haro, 2009; Huberman, 1973), depende no solo de su aceptación, participación y apropiación personal de la innovación educativa (Blanco y Messina, 2000; Colas y Casanova, 2010; De Pablos *et al.*, 2009; Le Fevre, 2014), sino también requiere de trabajo colaborativo entre pares, una cultura escolar y/o del liderazgo, tres de los principales facilitadores descritos para el ejercicio de la innovación educativa en los establecimientos educativos. Bien recuerdan Da Costa *et al.* (2016), Leal-Soto *et al.* (2016), Rosales (2013) y Salinas *et al.* (2009) que el trabajo colaborativo entre pares es clave para impulsar, consolidar y/o extender las innovaciones, pues un grupo donde existe cohesión, confianza, apoyo, apertura y comunicación facilita el aprendizaje mutuo y la generación de un clima seguro donde las personas docentes sienten que puede experimentar y crear. Un fenómeno que se reitera con la cultura escolar y el liderazgo de los equipos directivos. La primera también puede promover la creatividad necesaria para la innovación a través de un clima que acepta la incertidumbre, la participación en la toma de decisiones y la autonomía y promueve la creencia que el error es una oportunidad de aprendizaje (Da Costa *et al.*, 2016; Le Fevre, 2014; Oteiza y Miranda, 2010; Ríos, 2003; Rosales, 2013). La segunda entiende que un líder, además de proteger las otras dimensiones, puede movilizar a la escuela hacia el cambio promoviendo metas claras, suministrando recursos y organizando actividades formativas (Colas y Casanova, 2010; Da Costa *et al.*, 2016; Hernández, 2015; Silva y Astudillo, 2012).

Segundo paso: convivencia de paradigmas

En los últimos años, en el debate sobre la innovación educativa, se ha comenzado a observar un cambio de paradigma desde modelos más positivistas a otros que, tal como la definición conceptual planteada en este ensayo, destacan los componentes políticos, sociales, culturales

e históricos desde donde se define, constituye, legitima y desarrolla la innovación educativa. Esta es una mirada que también rescata el rol del profesor, o la profesora, y su comunidad educativa relevando, por ejemplo, la importancia de la formación docente, ya que ella puede no solo entregar los conocimientos técnicos en torno a cómo se puede innovar y cómo enfrentar las dificultades asociadas en el proceso, sino que también puede instalar la semilla de la curiosidad, la creatividad y la reflexión sobre la práctica necesarias para hacer las cosas de forma diferente (De Haro, 2009; Pérez, 2018; Ríos, 2003; Salinas *et al.*, 2009; Silva y Astudillo, 2012). Una dinámica que también puede estar presente en la consolidación de una cultura escolar flexible, dinámica, tolerante al cambio y diversa. Una cultura que, al tiempo que acepta la incertidumbre y el error, tiene normas y objetivos claros que ayudan a dar sentido al trabajo pedagógico (Da Costa *et al.*, 2016; Le Fevre, 2014; Oteiza y Miranda, 2010; Ríos, 2003; Rosales, 2013; Tejada, 1995).

En este cambio de paradigma, la investigación participativa y etnográfica ha contribuido significativamente y, gracias a ello, actualmente se entiende la particularidad de cada innovación educativa y su contexto, pero también su capacidad de transformar a toda una comunidad educativa buscando mejorar la calidad y equidad educacional. Como bien menciona Ríos (2004), la innovación educativa continúa siendo la técnica que suma mayor profundidad y apertura.

La propuesta elaborada por Rivas (2017) sigue esta línea. El autor entiende la innovación educativa como una fuerza que desnaturaliza y desmitifica la matriz tradicional de enseñanza, la cual se caracteriza por la memorización, estandarización, uniformización, normalización y evaluación sumativa de los aprendizajes del estudiantado siendo, entonces, incapaz de enseñar las habilidades del siglo XXI. Una matriz conductista que se focaliza en la exposición y mantiene a cada estudiante como sujeto receptivo y pasivo. Por el contrario, la innovación busca darle un nuevo sentido al aprendizaje y donde las escuelas inviten a pensar, a tener deseos de aprender y ampliar las esferas del conocimiento y las capacidades de la población estudiantil promoviendo que esta sea la protagonista y se incentive la comprensión y el compromiso social.

Otro ejemplo de cambio paradigmático se ubica en la innovación tecnológica. Tradicionalmente, se entendía que la inclusión de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) transformarían por sí mismas la educación. Sin embargo, pronto se descubrió que ello



no era suficiente (Jara, 2010). Para ser considerada una innovación, la tecnología debería poder redefinir el espacio y el tiempo y/o la relación entre docentes y estudiantes. Es decir, entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede producirse en cualquier lugar y momento, por medio de redes sociales de conocimiento y autoaprendizaje (Nachmias *et al.*, 2004; Salinas *et al.*, 2009; UNESCO, 2013) y/o que la persona docente debe dejar su rol como principal fuente de conocimiento para convertirse en una tutoría o guía otorgando, al mismo tiempo, mayor autonomía y responsabilidad a la persona estudiante (Jara, 2010; Sunkel *et al.*, 2013; UNESCO, 2013).

Sin embargo, y contra lo que pueda parecer, lo interesante del nuevo escenario que se abre para la innovación educativa no es el cambio de un paradigma por otro. La discusión apunta más bien hacia la convivencia de modelos paradigmáticos tratando de aprovechar lo mejor de cada modelo para incrementar la calidad y equidad educativa que recibe cada niño, niña y joven.

Históricamente, existen tres modelos predominantes para explicar cómo se produce el proceso de innovación educativa, cada uno de ellos ubica al personal docente en una posición diferente y dejan aprendizajes y abren puertas para el proceso de innovación y la convivencia de paradigma aquí discutidas. Los modelos se llaman investigación y desarrollo, interacción social y solución de problemas.

El primero, nacido en el campo de las ciencias, tecnología e industria, asume la innovación educativa como un proceso exógeno, racional y lineal que comienza como una investigación: el fenómeno es estudiado por especialistas, quienes se anteponen a las necesidades, requerimientos y problemas educativos para inventar, producir y difundir innovaciones persuadiendo al personal docente acerca de sus ventajas. De ese modo, este modelo es también paternalista, pues a la persona docente se le considera pasiva en cuanto se considera meramente su rol ejecutor de las decisiones del personal experto (Blanco y Messina, 2000; Barraza, 2005; Huberman, 1973; Pacheco, 1991; Ríos, 2003, 2004). Esta es una tendencia que sigue presente en el segundo modelo, el cual, al relevar el papel de las comunicaciones, redes interpersonales, liderazgo e integración, entiende el poder de las interacciones sociales para expandir las innovaciones educativas entre las personas, quienes deben conocerlas, mostrar interés, buscar información, evaluar sus ventajas y probarlas antes de su adopción. Así, otorga mayor protagonismo

a la persona docente, pero sigue habiendo un personal experto fuera del proceso educativo que se antecede a sus necesidades y circunstancias para desarrollar las innovaciones educativas que luego se difundirán (Huberman, 1973). En cambio, el último de los modelos otorga mayor agencia al cuerpo docente. Aunque persiste la figura del personal consultor externo que inicia, acompaña, apoya, incentiva y/o moviliza la innovación educativa (Huberman, 1973; Margalef y Arenas, 2006), no puede reemplazar completamente al profesor o la profesora, siendo, entonces, más participativo que los dos modelos anteriores (Barraza, 2005). El modelo de solución de problemas se basa en la persona cliente al reconocer sus necesidades y permitirle involucrarse activamente en la búsqueda de la solución, incluso iniciando el cambio (Huberman, 1973; Pacheco, 1991).

Aunque los tres modelos se focalizan en la innovación educativa que se produce fuera del sistema educativo y, en ese sentido, parece no conversar con la propuesta conceptual presentada previamente aquí, hay elementos presentes en ellos que invitan a la convivencia de modelos paradigmáticos más que el paso de uno a otro. No hay que olvidar que, como recuerda Pacheco (1991), las estrategias para desarrollar, promover y difundir la innovación educativa que presentan una alta participación de docentes durante todo el proceso ya conviven con estrategias exógenas del tipo político-administrativas o de arriba hacia abajo, es decir, aquellas ordenadas en la forma de leyes, decretos, normas, resoluciones o instructivos por altas jerarquías, generalmente del tipo gubernamental, y sin o con escaso consentimiento del personal docente.

Como bien muestra tempranamente el análisis de Huberman (1973), cada uno de estos modelos puede iluminar diferentes áreas de la innovación educativa. El modelo de investigación y desarrollo ayuda a entender los orígenes de la innovación educativa desde la investigación y podrían servir para construir una institucionalidad que, en el mediano y largo plazo, permita desarrollar innovación educativa basada en la evidencia científica. En cambio, el modelo de interacción social, al focalizarse en la socialización de la innovación educativa permite entender mejor cómo se producen y se potencia su difusión, cómo podemos armar redes para salir de la sala de clases a la escuela y al mundo. Finalmente, el modelo de solución de problemas ayuda a comprender la adopción individual y/o institucional de las innovaciones educativas y las relaciones entre docentes y personal consultor.



Ahora bien, lo interesante de reconocer la convivencia paradigmática propuesta no es solo la convivencia de estrategias exógenas y endógenas, sino también otorgar mayor relevancia al personal docente y a la escuela, pues han estado históricamente fuera de la discusión o se le ha considerado un receptor pasivo. Por el contrario, se trata de comenzar a entenderlo seriamente como un agente que goza de la libertad para innovar y por, sobre todo, redefinir otras innovaciones. [Tejada \(1995\)](#) insistirá, en este debate, en su figura de la profesionalidad ampliada, pues les confiere a las personas docentes mayor capacidad de autoanálisis, autorreflexión y autoaprendizaje como parte de los elementos del desarrollo profesional permanente. En las reformas, continúa el autor, es inconcebible entender a las personas docentes como simples entes ejecutores de los cambios propuestos desde arriba.

Tercer paso: dimensiones de acción

Teóricamente, existen cuatro dimensiones de acción de la innovación educativa, si bien en la práctica suelen mezclarse, pues, debido a su carácter sistémico y social, es difícil situar la innovación educativa en una dimensión específica y permanecer limitada por ella ([Barraza, 2005](#); [Rosales, 2013](#)).

La primera dimensión donde la innovación educativa suele situarse es la didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. [Barraza \(2005\)](#) referirá a tres grupos cuando discute acerca de esta dimensión: planeación o elaboración de registros y modelos; intervención o construcción de estrategias y medidas para la enseñanza; y, finalmente, evaluación de los aprendizajes a través del diseño de instrumentos. [Camarera y Hernández \(2012\)](#) presentan una conceptualización más sencilla, al considerar la innovación didáctica como aquella que compete al diseño de ambientes, actividades y materiales involucrados en el proceso de aprendizaje.

Algunos ejemplos de la innovación didáctica incluyen la evaluación formativa ([UNESCO, 2013](#)), el uso de plataformas digitales para facilitar recursos didácticos para el alumnado ([De Pablos et al., 2009](#)), el uso de documentales, videos o presentaciones en Power Point ([Aran-cibia et al., 2018](#)) y la personalización de los ambientes de aprendizaje ([UNESCO, 2013](#)).

La segunda es la innovación educativa de tipo curricular, la cual incluye las prácticas de recolección de información; estructuración o

definición de modelos y enfoques curriculares; la evaluación de dichos modelos y enfoques (Barraza, 2005); las trayectorias y modalidades educativas; la movilidad estudiantil y docente (Camarera y Hernández, 2012) y todo lo referente al contenido y extensión de los planes de estudio y los efectos en las relaciones entre docentes-estudiantes, docentes y administradores, y trabajo colaborativo entre docentes (Huberman, 1973). Es importante mencionar, siguiendo a Blanco y Messina (2000), que estas innovaciones pueden desarrollarse en términos de temas, específicos o transversales, y/o asociadas a disciplinas, de forma particular o general.

El currículo basado en el enfoque por competencias, el aprendizaje por tutorías o en servicio a la comunidad son algunos de los ejemplos que pueden describirse en esta dimensión (Díaz-Barriga, 2010), así como el desarrollo de habilidades científicas en estudiantes vinculados a las necesidades específicas del territorio donde se ubica el centro escolar (Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2019).

La literatura plantea como tercera dimensión de acción de la innovación educativa la política, es decir, la innovación en los modelos educativos y académicos (Camarera y Hernández, 2012) y las prácticas asociadas a la toma de decisiones y la negociación en los establecimientos educacionales (Barraza, 2005). En otras palabras, aquellos elementos vinculados a la distribución del poder y la relación entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Margalef y Arenas, 2006). El análisis de esta dimensión, según Barraza (2005), debe considerar también aquellas de corte administrativas y profesionales, las cuales refieren a la innovación educativa que repercute en la dirección, organización, planificación, comunicación, evaluación de los establecimientos educacionales y, siguiendo a Margalef y Arenas (2006), la formación, selección y desarrollo profesional de las personas docentes.

En este grupo, algunos casos a citar incluyen el uso de plataformas web para facilitar la comunicación y el seguimiento del estudiantado (UNESCO, 2013). En el caso de las escuelas uni, bi o tridocentes y multigrado, pueden citarse también la participación de estudiantes en el funcionamiento de la sala de clases o la difusión de las actividades del establecimiento en una revista infantil que escriben conjuntamente docentes y estudiantes (Galván *et al.*, 2018).

Finalmente, están las innovaciones educativas de tipo tecnológico, las cuales tienden a funcionar, en la práctica, en relación con



cualquiera de las otras tres dimensiones aquí retratadas, pues todos ellas pueden estar mediadas por la tecnología. Sin embargo, es común que se desarrollen también de manera independiente. Es más, la innovación educativa de tipo tecnológico es la dimensión más popular de las cuatro y, a veces, se han considerado erróneamente como sinónimos: se asume que toda innovación educativa es tecnología aplicada al aula, especialmente aquella de última generación.

Ahora bien, aunque la innovación educativa tecnológica comienza y continúa con la transformación de la educación impulsada por la radio y la televisión, es imposible negar que su impulso en las últimas décadas se debe específicamente a las NTIC, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Jara, 2008), bajo tres formas. La primera se consolida en el modelo de laboratorio, en el cual se equipa una sala de clases con varias computadoras compartidas, generalmente, por dos o tres estudiantes durante la enseñanza y, fuera del horario de clases, con el resto de integrantes de la comunidad educativa. La segunda forma ofrece equipamiento tecnológico como computadores, proyectores y/o pizarras interactivas al interior de las aulas de forma permanente en cada una de ellas o como carritos móviles que se trasladan de una a otra buscando volver más accesible la tecnología y favorecer su uso regular en la enseñanza. Finalmente, están los modelos uno a uno que facilitan que cada estudiante y docente pueda acceder a una computadora dentro o fuera del aula (Jara, 2008; Lugo y Brito, 2015).

Estas tres formas para usar las NTIC en la educación también se han asociado a un cambio positivo en el paradigma que permite entender cómo innovar educativamente con tecnología, un cambio que también deja un valioso aprendizaje para los otros tipos de innovación educativa discutidos. En el inicio, se creía que dotar de infraestructura a las escuelas era suficiente para innovar con tecnología y transformar la enseñanza. Sin embargo, pronto se descubrió que facilitar energía eléctrica, computadores o una conexión a banda ancha no es suficiente por sí mismo para usar la tecnología en la enseñanza y, mucho menos, innovar y mejorar la calidad o equidad educativas, pues el verdadero valor de la radio, televisión o las NTIC depende más bien de cómo son empleadas estas herramientas por docentes, estudiantes y comunidad educativa para apoyar el trabajo escolar, adquirir habilidades digitales y promover nuevas formas de explorar, difundir y evaluar los aprendizajes (ACE, 2017; UNESCO, 2013). Y sí, la disponibilidad de recursos

puede impulsar la innovación educativa y la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, explican [Leal-Soto et al. \(2016\)](#), pero urge en avanzar en una comprensión de la innovación educativa que no solo considera las condiciones materiales, porque, como se mencionó antes, esta consiste finalmente en entrar en un proceso de cambio y consolidar una actitud reflexiva para repensar las prácticas pedagógicas que requiere también su aceptación, participación y apropiación por parte del personal docente y su trabajo colaborativo, así como de la cultura escolar y el liderazgo de los equipos directivos, entre otros.

Además de las dimensiones de innovación educativa, la revisión de [Blanco y Messina \(2000\)](#) suma otras características que son relevantes de considerar en cualquier análisis del fenómeno: cobertura, origen, fuente de financiamiento, motivo, nivel educativo, población beneficiada, contenido y nivel de evaluación. A esta clasificación, el análisis de [Albornoz \(2009\)](#) y [Escudero \(2014a\)](#) aportan dos categorías referidas al alcance y oficialidad.

En términos de la cobertura, los estudios distinguen la innovación educativa que se produce de manera nacional, federal, regional, provincial y local pudiendo, en este último caso, estar anclada a un único establecimiento educacional, incluso de una única sala de clases, o estar imbricada en una red de establecimientos. En relación con el origen, se diferencia entre exógenas y endógenas. En las primeras, tal como el modelo de investigación y desarrollo o el modelo de interacción social, las innovaciones son promovidas desde el exterior de los establecimientos educacionales en el clásico movimiento de arriba hacia abajo. En cambio, las segundas son de origen interno al ser impulsadas por docentes o la comunidad educativa. Respecto al financiamiento, [Blanco y Messina \(2000\)](#) recomiendan considerar como fuentes el uso de recursos externos provenientes del Estado, ONGs, fundaciones o agencias internacionales, propios del personal docente o su comunidad educativa o una combinación de dos o más fuentes de financiamiento. En términos de la motivación, siguiendo a [Huberman \(1973\)](#), se distingue entre innovaciones con motivaciones creadoras y por defecto. La motivación creadora refiere a aquellas impulsadas por un deseo deliberado y consciente de transformación con el objetivo de resolver problemas, cerrar brechas entre los objetivos del sistema y las prácticas educativas y explorar nuevas oportunidades; mientras la motivación por defecto surge por agotamiento de un modelo de trabajo o



las crisis, conflictos, emergencias, carencias o necesidades percibidas. En términos de niveles educativos y población beneficiaria, la discusión recuerda la clásica distinción, por un lado, entre educación inicial, primaria y secundaria y, por otro, las personas estudiantes, padres, madres y personas apoderadas, docentes, equipo directivo o de gestión y comunidad educativa. Respecto al contenido y nivel de evaluación, se entiende que son características cuya definición depende estrechamente de la innovación misma (Blanco y Messina, 2000).

En relación con el alcance, Albornoz (2009) diferencia entre innovaciones radicales e incrementales: las primeras refieren a la obsolescencia de las prácticas educativas que preceden a la innovación, de esa forma, suponen una destrucción creadora; las segundas se refieren a un nuevo uso de los precedentes. Por el contrario, la oficialidad está dada por su dependencia a los organismos educativos centrales de cada país, tal como sucede típicamente en el marco de una reforma o a nivel de decretos, normativas e iniciativas menores, gracias a lo cual presentan mayores apoyos, estímulos y orientaciones, aunque también más exigencias y controles. En cambio, explica Escudero (2014a), las innovaciones educativas extraoficiales, tal como su nombre indica, presentan actores, focos, dinámicas, orientaciones y prácticas que están fuera de la regulación gubernamental.

Conclusiones

En el presente ensayo, se ha discutido sobre las innovaciones educativas buscando aportar en la discusión sobre su definición considerando no solo una propuesta conceptual, sino también en relación con paradigmas y dimensiones de acción. De esa manera, la innovación educativa puede entenderse ya no como la introducción de algo nuevo que produce mejora (Barraza, 2005), sino como un proceso y una actitud reflexiva intencionada, deliberada, institucionalizada, técnica-pedagógica y política que introduce cambios cualitativos en un contexto educativo particular con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación en el establecimiento educativo donde se produce. No es un producto ni sigue una línea recta, sino que requiere varios pasos y apoyos, sobre todo si esperamos que salga de una única aula de clases y una única persona docente.

Aunque su primer rango de influencia suele estar en el aula, la innovación educativa tiene el poder de transformar las actitudes, prácticas

y cultura educativa de toda la comunidad educativa, quienes son los elementos responsables de definir ese algo novedoso, según sus características y necesidades; por ende, no es enteramente transferible sin organizar antes ciertas adecuaciones en la otra aula o establecimiento educativo donde se espera exportar.

El trabajo para desarrollar, fortalecer y difundir una de innovación educativa puede también comenzar en la figura de una persona experta externa, como puede ser parte de un personal investigador o consultor, y ser parte de una reforma educativa que atraviesa todo el sistema escolar, pero siempre requiere activar finalmente la agencia de docentes, pues esta población profesional es la responsable última del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, pueden crear, implementar o consolidar los cambios impulsados con la innovación educativa, transformando la matriz educativa tradicional.

La innovación educativa es, además, más que solo la aplicación de tecnología de última generación en la sala de clases, pues puede o no comenzar con la radio, la televisión y las NTIC y transformar igualmente la didáctica, currículo y política de la comunidad educativa. Cambiando una de esas dimensiones, dos o todas al mismo tiempo. Asimismo, puede ser exógena y exportada desde modelos de arriba hacia abajo o endógenas, nacer como motivación creadora o como efecto de una crisis, involucrando a la educación parvularia, básica o media, a estudiantes, profesores, profesoras, equipos directivos, personas apoderadas o toda la comunidad, por citar algunos ejemplos.

Las investigaciones que busquen identificar, conocer y/o difundir las innovaciones educativas, especialmente aquellas que se producen gracias a las personas docentes como sus principales protagonistas, pueden usar esta propuesta en su acercamiento considerando, al menos, cinco premisas de trabajo, según recomiendan [Havelock y Huberman \(1980\)](#) en una discusión que sigue sin perder vigencia. En primer lugar, los autores proponen estudiar profunda e integralmente las innovaciones educativas empleando entrevistas y observaciones para recabar la información desde el personal docente que participa de proyectos de innovación educativa, así como la población estudiante y otros entes miembros de la comunidad educativa, siempre que sea factible. No hay que olvidar, señala [Bülbul \(2012\)](#), que estudiar la innovación educativa es como si tratásemos de evaluar el arte o la creatividad, pues no sigue una línea clara y precisa al involucrar diferentes procesos y personas.



En segundo lugar, es importante estudiar no solamente los casos o momentos de éxito en el desarrollo y consolidación de las innovaciones, porque los errores y fracasos en el camino son igualmente valiosos para entender el proceso de innovación (Havelock y Huberman, 1980), un punto especialmente significativo en un escenario donde existe una débil y fragmentada cultura de evaluación y seguimiento que restringe las posibilidades de conocer innovaciones educativas bien documentadas y examinar su importancia (Escudero, 2014a). Además, es importante preocuparse del contenido y del proceso, examinando las estrategias usadas para superar los problemas, los obstáculos que debieron enfrentar y la forma en que fueron superados. En cuarto lugar, durante el estudio hay que saber generar mecanismos de sistematización de la información recolectada que permita comparar, recapitular y generalizar posteriormente; y, por último, Havelock y Huberman (1980) proponen seguir la innovación educativa durante sus etapas de ejecución, difusión, expansión y/o desaparición.

Finalmente, se hace una invitación: difundir las innovaciones educativas que se estudien y se conozcan. Un problema constante de las innovaciones educativas, además de su definición, es su difusión, particularmente en aquellas que se producen de forma local y endógena e incluso entre los casos más consolidados (Blanco y Messina, 2000; Huberman, 1973; Rosales, 2013; Pacheco, 1991). Bien recuerda Huberman (1973), el personal docente suele estar afectado por una invisibilidad profesional, ya que su principal responsabilidad sucede 90 por ciento del tiempo fuera de la mirada de otras personas. Además, las actividades de difusión no suelen definirse entre los objetivos de los programas ni las instituciones educativas suelen considerarse como agentes claves en este proceso, a pesar de que son el lugar donde ocurren las experiencias que otras comunidades educativas querrían conocer y replicar (Dirección de Presupuesto [DIPRES], 2001). De esa forma, para comenzar a revertir este escenario, urge identificar, conocer y/o difundir las innovaciones educativas que se produzcan en las comunidades educativas, sea cualquiera su cobertura, origen, financiamiento, motivo, nivel educativo, población beneficiada, contenido, nivel de evaluación, alcance u oficialidad.

Referencias

- Albornoz, M. (2009). Indicadores de innovación: las dificultades de un concepto en evolución. *Revista CTS*, 13(5), 9-25. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92415269002.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación [ACE]. (2017). *Percepciones acerca del uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media*. Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación [ACE]. (2019). *Se puede. Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*. Ministerio de Educación.
- Arancibia, M. Cosimo, D. y Casanova, R. (2018). Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 163-184. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002501119>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Convenio Andrés Bello.
- Bülbul, T. (2012). Developing a scale for innovation management at school: a study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 168-174. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978438.pdf>
- Camarera, P. y Hernández, C. (2012). La innovación en el ambiente de aprendizaje. Una concepción. *Revista Electrónica Praxis Investigativa*, 4(7), 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6551958>
- Colas, P. y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 121-147. <https://doi.org/10.14201/eks.5791>
- Da Costa, S., Páez, D., Gondim, S., Rodríguez, M., Mazzieri, S., Torres, A., Guadipersonas., Sánchez, F. y Jiménez, P. (2016). Percepción de innovación en las organizaciones. Percepción de innovación en organizaciones de España y Latinoamérica. *Universitas*



- Psychologia*, 15(4), 180-203. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.piop>
- De Haro, J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 71-92. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1207>
- De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2009). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_02.pdf
- Díaz, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(11), 7-36. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>
- Dirección de Presupuesto [DIPRES]. (2001). *Informe final. Evaluación. Programa Proyecto Montegrande*. Ministerio de Hacienda.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Sánchez, C. (2018). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(1), 61-86. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/15/13>
- Escudero, J. M. (2014a). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 35, 101-138. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287050>
- Escudero, J. M. (2014b). Contexto, contenidos y procesos de innovación educativa: ¿el dónde y cómo de la tecnología educativa? *Docencia e Investigación*, 24, 13-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5382925>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf>
- Galván, L., Solares, D. y Espinosa, L. (2018). Recursos pedagógicos para la enseñanza. Una noción desde el aula multigrado. En A. Cano y E. Ibarra (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 61-86). Editora Nómada.

- Garrido, J. Contreras, D. y Miranda, C. (2013). Análisis de la disposición pedagógica de los futuros profesores para usar las TIC. *Estudios Pedagógicos*, 39, especial, 59–74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300005>
- Havelock, R. y Huberman, M. (1980). *Innovación y problemas en educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO.
- Hernández, Y. (2015). Factores que favorecen la innovación educativa con el uso de la tecnología: una perspectiva desde el proyecto coKREA. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7795704>
- Huberman, A. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO - OEI.
- Jara, I. (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. CEPAL.
- Jara, I. (2010). Políticas de informática educativa para las escuelas. Elementos clave para su diseño. En A. Bilbao y A. Salinas (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 51-74). Enlaces, Centro de Educación y Tecnología, Ministerio de Educación.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- Leal-Soto, F., Albornoz, M. y Rojas, M.I (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos*, 62(2), 193-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200011>
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>
- Lugo, M. T. y Brito, A. (2015). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385188>
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional*, 47, 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>



- Messmann, G. y Mulder, R. H. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behavior as a dynamic and context-bound construct. *Human Resource Development International*, 15(1), 43-59. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.646894>
- Nachmias, R. Mioduser, D., Cohen, A., Tubin, D. y Forkosh-Baruch, A. (2004). Factors involved in the implementation of pedagogical innovations using technology. *Education and Information Technologies*, 9(3), 291-308.
- Omur, Y. y Argon, T. (2016). Teacher opinions on the innovation management skills of school administrators and organizational learning mechanisms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 243-262. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.14>
- Oteiza, F. y Miranda, H. (2010). Condiciones para el uso educativo de las tecnologías digitales. En A. Bilbao y A. Salinas (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 150-171). Enlaces, Centro de Educación y Tecnología, Ministerio de Educación.
- Pacheco, T. (1991). Los procesos de innovación educativa. Su medición institucional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(1), 75-93. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1991_1_04.pdf
- Pérez, M. (2018). Perspectivas de la innovación en educación. En H. Arias (Ed.), *Investigación e innovación en el ámbito educativo* (pp. 121-136). Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Ríos, D. (2003). Efectos no previstos en las innovaciones en educación. El proceso de cambio abierto a la incertidumbre. *Revista Colombiana de Educación*, 44, 157-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707781>
- Ríos, D. (2004). La innovación en educación: desafíos para el desarrollo institucional y profesional de los profesores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3(6), 27-35. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/227>
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana.
- Román, M. (2008). Planes de mejoramiento: Estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela. *Cuadernos de Educación*, 1(9), 1-18.

- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31, 45-68. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11626>
- Salinas, A., Sánchez, J., Purcell, O. y Mendoza, C. (2009). *Factores que inciden en el desarrollo y sustentabilidad de prácticas innovadoras de integración curricular de tecnologías de la información (TICs) en la sala de clases en profesores de enseñanza media. Proyecto FONIDE N°: F310837*. Ministerio de Educación.
- Silva, J. y Astudillo, A. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4557Silva.pdf>
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2013). Usos: la oportunidad real de integración en el mundo digital. En G. Sunkel, D. Trucco y A. Espejo (Eds.), *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional* (pp. 59-82). CEPAL.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educación*, 19, 19-32. <https://educar.uab.cat/article/view/v19-tejada-3>
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.



La educación zapatista como alternativa al modelo neoliberal

Zapatista Education as an Alternative to the Neoliberal Model

Roberto Luciano Landeros Belmont¹
Universidad Pedagógica Nacional
México
lucianolbelmont@gmail.com



Resumen

Este ensayo pretende reflexionar sobre los efectos negativos que ha dejado el neoliberalismo y la búsqueda de la modernidad en la educación latinoamericana y, a su vez, señalar cómo los movimientos sociales han influido para contrarrestar los efectos depredadores del capitalismo, al adherirse a una pedagogía crítica ligada a una educación del pueblo, con especial atención en la educación zapatista que, en su lucha por una sociedad justa, democrática y libre, diseñó un sistema educativo derivado de la pedagogía crítica como alternativa al dominio de una educación neoliberal.

Palabras clave: Educación zapatista, modernización, neoliberalismo.

Abstract

This essay aims to reflect on the negative effects that neoliberalism and the search for modernity have left on Latin American education, as well as the influence of



Recibido: 7 de abril de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.6>

1 Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. <https://orcid.org/0000-0003-0072-9304>

social movements which, to combat the predatory effects of capitalism, have constituted a critical pedagogy linked to an education of the people, with special attention to Zapatista education, which in its struggle for a just, democratic, and free society by designing an educational system derived from critical pedagogy as an alternative to the dominance of a neoliberal education.

Keywords: modernity, neoliberalism, Zapatista education

Evolución de la realidad educativa latinoamericana

Es importante conocer el contexto histórico de la realidad educativa en América Latina, pues la actual educación es un constructo de diversas etapas, como lo muestra [Usarralde \(2005\)](#), quien recupera su historia desde los años cincuenta; por tal razón, y guiándonos con la investigación que desarrolló, abordaremos la evolución de los fines educativos que nos permitirá más adelante conectar con nuestras ideas.

Antes, es necesario mencionar que los países latinoamericanos han aceptado el argumento de los estados europeos que establece que la educación es una palanca para el progreso, es decir, un signo de modernidad ([Torres, 2001](#)), es así como la educación en América Latina se ha visto como inversión que otorga rentabilidad social e individual; de esta manera, la población con mayor escolaridad tendrá mejores niveles de tolerancia social, será más productiva y competitiva en los mercados, en cuanto se presenta una realidad donde entre más educación tenga el individuo, mayor será la capacidad de transformar su sociedad, será más pleno, responsable y contribuirá en los procesos de modernización ([Torres, 2001](#)).

Además de ello, los diversos planteamientos que defienden el modelo neoliberal han pugnado por instaurar en América Latina la noción de mercado abierto, tratados de libre comercio, han intentado reducir el sector público y debilitar al Estado; esto dio como resultado una serie de modificaciones para las políticas públicas y, en especial, en la política educativa ([Torres, 2004](#)) que, como consecuencia, ha desarrollado un sistema educativo con un modelo hegemónico, conducido por la teoría de capital humano, la cual concibe a la educación y la inversión como herramienta para la modernización [Usarralde \(2005\)](#).



Tres etapas de educación en América Latina

La educación en los países latinoamericanos se puede caracterizar, de acuerdo con [Usarralde \(2005\)](#), en tres etapas: la primera comprende los años cincuenta a setenta; se define por una mirada economicista de los fines educativos, en este sentido, es notorio un aumento del gasto público dirigido hacia el sector educativo, también la matrícula es factor indispensable para el desarrollo, lo que ocasiona una fuerte disminución del analfabetismo. Gracias a este entusiasmo por la educación, las políticas encomendadas a la formación docente tienen una gran prioridad.

La segunda etapa que señala [Usarralde \(2005\)](#) surge de una crisis económica mundial entre los años setenta y ochenta, donde se realiza un ajuste económico y comienzan las críticas hacia los sistemas educativos por incrementar la desigualdad es en este sentido, donde se pretende racionalizar el gasto mediante la rendición de cuentas. Por dicha razón, se disminuye el gasto educativo, y con ello la matrícula escolar: se observa un estancamiento del alfabetismo, insuficiencia de docentes y se comienza a cuestionar su formación.

Los años noventa, para este autor, se determinan por dos parámetros, el influjo político de la democratización y los efectos del neoliberalismo económico, no obstante, para fines de este trabajo abordaré los efectos del neoliberalismo. Es así como en los años noventa, sostiene el autor, el mercado es el mejor instrumento para asignar recursos y satisfacer las necesidades de los individuos ([Usarralde, 2005](#)); sin embargo, hay que hacer énfasis en que este modelo no surge en esos años, sino, como se señala, el surgimiento de este comienza desde los años sesenta y se asienta en los ochenta con dos hechos importantes: la consolidación de Reagan en América y Thatcher en Inglaterra como los dos líderes influyentes de esta corriente, y la deuda externa que nace en México y se extiende por toda Latinoamérica ([Usarralde, 2005](#)).

Las políticas nacientes bajo este modelo se caracterizan por una reducción de gastos en el gobierno, devaluación de la moneda, reducción de tarifas de importación y un incremento en los ahorros públicos y privados ([Usarralde, 2005](#)); para las políticas educativas los cambios se produjeron principalmente en: el abandono gradual de la responsabilidad del Estado en educar a sus ciudadanos, privatización de la educación con el fin de minimizar la gratuidad y adoptar un modelo de mercado, descentralización educativa, priorización de la educación

primaria con respecto a los demás niveles educativos, lógica de universidades con criterios de productividad y la dependencia económica de organismos internacionales (Usarralde, 2005).

Es así como el Estado poco a poco se convierte en un Estado nacional de competencia que se caracteriza por formas individualizadas de integración política capitalista, privatización, desregulación y competitividad, difusión de las instituciones de la democracia liberal y la construcción de una ideología de competencia, éxito personal y productividad individual (Jarquín, 2021).

La modernización y el efecto en la educación

En este punto, es necesario comprender que la modernización en América Latina se desarrolla de manera diferente a como se presenta en países europeos, no obstante, a raíz de esta, la educación, al igual que con la llegada del neoliberalismo, mantiene un cambio abrupto como a continuación lo veremos.

Para comenzar a hablar sobre la modernización y el efecto en la educación, es necesario, distinguir lo que se entiende por modernidad y modernización; en este sentido, Briceño-León (2020) señala que, para la sociología, la modernidad refiere a dos dimensiones distintas, la primera la describe como una época delimitada correspondiente a varios siglos de la historia europea, donde la civilización se desarrolló a partir de diversos eventos y logró constituir una sociedad occidental novedosa; y la segunda, definida como modelo de organización social, económico y político donde los principales rasgos característicos fueron el surgimiento de una economía industrial de mercado, la aparición de un estado burocrático y el surgimiento de un gobierno popular, en donde se gestaron cambios en la manera de pensar de las personas, en su idea del mundo y de la vida, los cuales, con los años y la elaboración política se convirtieron en una propuesta de modelo universal para el cambio social.

Ser moderno, en palabras de Berman (2004), es encontrarse en un ambiente que promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, desarrollo, transformación de uno mismo y del mundo, y, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que conocemos, todo lo que somos. En suma, la vida moderna se puede entender mediante los grandes descubrimientos en las ciencias físicas, la industrialización de la producción, los inmensos trastornos demográficos, el rápido crecimiento urbano,



sistemas de comunicación fuertes, estados nacionales cada vez más poderosos, movimientos sociales masivos de la gente y de los pueblos, y un mercado mundial capitalista; estos procesos sociales que se mantienen en un estado de conversión, en su conjunto, [Berman \(2004\)](#), los denomina modernización.

Por su parte, y no muy alejada de esta idea, la modernización para [Briceño-León \(2020\)](#) es el proceso que condujo a ciertos países a ser modernos, como a los cambios que debían impulsarse en la economía y la política para permitir que otras sociedades tradicionales, atrasadas o subdesarrolladas, pudieran llegar a ser modernas. En este sentido, siguiendo los argumentos de [Briceño-León \(2020\)](#), la modernización se convierte un patrón explicativo de un proceso histórico, y luego en un patrón normativo donde se establece cómo deben evolucionar las sociedades para ir desde el estadio de atraso, rural o feudal, a otro del progreso, urbano e industrial.

Con respecto a América Latina, Gino Germani (1969) nos muestra que ha existido un proceso de transición, el cual puede ser identificado de acuerdo con sus investigaciones por etapas²; esta transición la entiende como el camino de la tradición a la modernidad, donde los procesos de secularización, la modernización del aparato productivo y la racionalidad de los actores sociales trae consigo un cambio social ([Zapata, 1990](#)). En este sentido, es importante hablar de la modernidad para entender los cambios educativos en los países latinos.

[Dussel \(2001\)](#) señala que la modernidad europea afirma tener un concepto emancipatorio; no obstante, esconde una falacia sobre el desarrollo, la cual consiste en pensar que el patrón europeo de modernidad debe ser una regla a seguir por todas las culturas. Debido a que la modernidad nacida de Europa se comprende a sí misma como la más desarrollada, como una civilización superior, la obliga a sentirse con la necesidad de ser ejemplo de las civilizaciones más primitivas, o llamadas subdesarrolladas. Sin embargo, se debe tener una mirada más amplia, en donde se contemplen todos los contextos posibles, es decir, que tome en cuenta el centro/periferia, hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/cultura de tercer mundo, etc. ([Dussel, 2001](#)).

2 Véase “Etapas de la modernización de América Latina” en <https://www.jstor.org/stable/3466096>

Asimismo, menciona [Briceño-León \(2020\)](#), la modernidad de América Latina no se puede explicar con las categorías del atraso y del progreso, como lo pretende buena parte de la teoría sociológica. En los pueblos latinoamericanos, esta sigue siendo una aspiración, una ambición y una meta importante, pues está asociada con el bienestar que promete sus frutos aún incumplidos; señala [Briceño-León \(2020\)](#) que, en América Latina, ha existido un proceso de modernización, pero no necesariamente se ha llegado a la modernidad, la cual se ha visto como la buena sociedad, la que ha logrado riqueza y libertad, donde lo moderno es lo contrario de la sociedad rural, de pobreza y el atraso, por lo cual, buena parte de América cumple con esta contrariedad, debido a que en esta región los procesos de modernización solo han sido imitativos y efímeros de la europea ([Briceño-León, 2020](#)).

A pesar del atraso que se observa en América Latina, la modernidad existe, pues, como observa [Briceño-León \(2020\)](#), el capitalismo es una realidad, la industrialización se vislumbra en diversas áreas, existe movilización, diferenciación, secularización y racionalización en la sociedad, sin embargo, no es idéntica a la europea, sino el resultado de fuerzas externas. De la misma manera, afirma [Eisenstadt \(2013\)](#), no hay una modernidad, sino múltiples formas que no siguen el patrón occidental, pero son el punto de referencia, de aquí se le puede calificar que la modernidad en Latinoamérica es mestiza, pues en lo interno de los países hay regiones que pueden tener más rasgos de una producción capitalista y otros mantener relaciones de producción semifeudal ([Eisenstadt, 2013](#)), en algunas ciudades domina la propiedad de la tierra, mientras en otras solo existe posesión. Así, tomando en consideración los rasgos característicos de América Latina, se puede observar que estos son binarios, no es blanco o negro, pues ambas realidades subdesarrollo y desarrollo son coetáneas, se producen mutuamente y se mezclan los aspectos del pasado con los nuevos.

En suma y retomando el guion argumentativo de [Briceño-León \(2020\)](#), se puede decir que la modernidad mestiza es una realidad diferente a la europea, la cual debe ser asumida y convertida en un programa cultural y político, siendo una promesa y oportunidad; de este modo, los problemas que atraviesa América Latina, las dificultades del crecimiento económico, la pobreza y la desigualdad no son consecuencia de la modernidad, sino de una falta de modernidad mestiza ([Briceño-León, 2020](#)).



Sea modernidad mestiza o europea, se desprende un fenómeno que, en palabras de Solé (1998), implica la aceleración y la masividad de los descubrimientos científicos, y con ello la aplicación de nuevos métodos y técnicas a los asuntos humanos, la cual requiere asimilación por parte de la sociedad a modernizar de este nuevo tipo de conocimiento científico y tecnológico, por lo que es fundamental la formación y educación para realizar y cumplir funciones en una sociedad en vías de modernización (Solé, 1998); por ello, la *intelligentsia* es definida como el grupo de individuos cuyas tareas comparten cierto grado de habilidad y formación intelectual, es el agente modernizador mediante el cual se pone en práctica el incremento rápido y masivo de la ciencia y tecnología y su aplicación a los asuntos humanos (Solé, 1998); esta *intelligentsia* que menciona el autor se compone de individuos que desarrollarán una actividad primordialmente intelectual, manual o técnica, para la cual es necesaria la formación, el entrenamiento o la educación.

De lo anterior, Solé (1998) deduce que la formación y educación de la población indígena es indispensable para la modernización, con lo cual utiliza el término de educar a una población indígena no de manera elitista, sino incluyendo la alfabetización, la educación política, entre otros factores; de esta manera, se tiene presente que la educación es un pilar fundamental en la modernidad, ya sea europea o Latina, pero ¿qué tipo de educación es necesaria para impulsar la modernidad en América Latina?

Hasta aquí hemos visto cómo las etapas de la educación en América Latina han priorizado diversos objetivos, los cuales tienen que ver con políticas económicas y la influencia de diversos organismos internacionales, lo que ha ocasionado el surgimiento de una educación de corte neoliberal, es decir, la educación se ha mercantilizado; por otro lado, observamos, como menciona Germani (1969), según se cita en Zapata (1990), un proceso de transición que ha recorrido el camino de la tradición a la modernidad, donde los procesos de secularización, la modernización del aparato productivo y la racionalidad de los actores sociales, trae consigo un cambio social, cambio en el que, desde luego, la educación es un pilar fundamental para el logro de la modernidad, sin embargo, la búsqueda de la modernidad se ha perseguido desde un modelo económico que, lejos de ayudar, ha exacerbado las desigualdades y promovido la injusticia como veremos a continuación.

Consecuencias de la educación neoliberal y la búsqueda de la modernidad

Para [Gentili \(2004\)](#), los efectos del neoliberalismo en la escuela se pueden reflejar en una serie de estrategias privatizantes, mediante la aplicación de una política de descentralización y al mismo tiempo, mediante una política que poco a poco ha borrado la posibilidad de una educación democrática, pública y de calidad para las mayorías o los menos aventajados, por lo que, siguiendo su argumento, dichas políticas pretenden disolver el derecho a la educación; estas propuestas políticas se acentúan dentro de la escuela gracias a la cultura que propaga.

Es decir, el neoliberalismo le ha dado un nuevo significado cultural a la educación donde el centro es la mercancía, para que se consolide y legitime en la sociedad este pensar, según [Gentili \(2004\)](#), ha diseñado dos estrategias abusivas vinculadas con la modernización conservadora, por un lado, el discurso de calidad en los procesos pedagógicos y, en segundo lugar, un discurso de articulación entre lo educativo y el trabajo, desprendidos de la teoría del capital humano y a partir de la cual se evalúan los efectos de la educación.

Los discursos que han intervenido directamente en el sistema educativo devienen de la calidad entendida como propiedad. Esto ha ocasionado que se profundicen las diferencias sociales y, al mismo tiempo, se intensifiquen los privilegios para una minoría ([Gentili, 2004](#)); otra consecuencia que hemos de observar en el contexto actual es entender a la educación como proveedora de empleo/desempleo, donde el fin principal de ser educado es ejercer una ciudadanía responsable que contribuya a la modernización y a la economía, por lo que, los entes propietarios de la educación de calidad tendrán mayores opciones de empleo en el mercado de trabajo mientras que los que no fungen como propietarios sufrirán el desempleo ([Gentili, 2004](#)).

Para el modelo neoliberal, la educación es considerada como una inversión que ha de ser rentable ([Pardo y García, 2003](#)), cuatro indicadores lo confirman: 1) el cambio en el paradigma de la educación, donde se postula que el aprendizaje se produce mejor por repetición, de forma memorística y por acumulación de información; 2) la incorporación en los programas escolares de los conocimientos, han de compartirse con toda la población estudiantil hegemónicamente; 3) la prioridad de desarrollar en la persona estudiante un espíritu competitivo y con ello reafirmar los lazos escuela y empresa; y 4) el que la educación deba



servir con eficacia a los intereses del capitalismo empresarial, por ello, en las aulas, se deberá formar disposiciones, hábitos y los trazos de una personalidad consonante con el trabajo en las empresas (Pardo y García, 2003).

Al observar las consecuencias educativas que han dejado tanto el neoliberalismo como el sueño de llegar a una modernidad, es momento de tratar de contestar la pregunta que realizamos anteriormente ¿qué tipo de educación es necesaria para impulsar la modernidad en América Latina? Si bien no pretendo dar la respuesta correcta, es necesario reflexionar sobre las alternativas que existen para una forma más humana y reflexiva de educar en tiempos modernos.

La educación liberadora

Para Freire (2005), existen dos tipos de educación: bancaria y liberadora; en la primera, el personal docente es la figura primordial para la transmisión de saberes, su función es llenar al alumnado vacío con los contenidos de su narración; tal educación ha de ser la que cada estudiante considere correcta, la cual será memorizada por parte de la población de infantes, y repetida, aunque en ello no se perciba lo que realmente significa (Freire, 2005).

Este acto de educar, según señala Freire (2005), conduce a cada persona infante a la memorización mecánica del contenido narrado; es así como la educación se transforma en un acto de depositar información sin ser reflexionada, por lo que no existe creatividad, no existe transformación ni saber (Freire, 2005). En esta visión bancaria de la educación que critica Freire, el saber es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes, será el acto de depositar, valores y conocimientos, su finalidad es transformar la mentalidad de las personas oprimidas y no la situación que las oprime, y con ello lograr una mejor adaptación a la situación que permita una excelente forma de dominación (2005).

Como hemos visto a lo largo del trabajo, el modelo neoliberal en la educación ha postulado que el aprendizaje se produce mejor por repetición, de forma memorística, por acumulación, además se orienta a la formación de hábitos y la creación de una personalidad necesaria para convivir en las empresas (Pardo y García, 2003), lo que muestra que mucho de la educación que Freire (2005) denomina bancaria se expresa o vincula con este modelo, sin embargo, la educación debe seguir otros postulados más reflexivos y más humanos, como veremos enseguida.

Desde el punto de vista de Freire (2005), el segundo tipo de educación es liberadora. Según Ocampo (2008), dicha educación cumple la función de liberar a los sujetos de la dependencia, procura concientizar a las masas para que conozcan su realidad y busquen los cambios necesarios para su progreso. Esta educación pretende, fundamentalmente, el desarrollo de un pensamiento crítico del ser humano, en donde este cuestione su realidad, reflexione y pueda intervenirla, para ser participe en la mejora de su sociedad y del mundo (Paiva, 2005).

En este sentido, puntualiza Freire (2005), la educación debe comenzar por la superación de la contradicción docente/estudiante, de tal manera que personal docente y alumnado en conjunto se construyan, aprendan, reflexionen y no se dé una práctica de dominación, sino de humanización; por esta razón, la educación ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a las personas estudiantes. Desde esta mirada, el objetivo de la educación es descubrir y aplicar soluciones liberadoras mediante el proceso en virtud del cual el pueblo pueda alcanzar una mayor conciencia de la realidad sociocultural que configura su vida y su capacidad de transformar esa realidad (Paiva, 2005).

Al ser la modernización un patrón normativo para ir desde el estadio de atraso, a otro de progreso, la educación debe cumplir la función, como se mencionó anteriormente, de liberar a los sujetos de la dependencia, de concientizar a las masas para que conozcan su realidad y busquen los cambios necesarios para su progreso o en este sentido, la búsqueda de la modernidad Latina. Por tal razón, es necesario recibir una educación que ayude a un pensamiento crítico, en donde el ser humano cuestione su realidad, reflexione y pueda intervenirla, para ser participe en la mejora de su sociedad, del mundo de la modernidad. En este sentido, es necesario desprenderse de una educación bancaria, y perseguir una educación que nos libere, una educación del pueblo como lo muestra la experiencia zapatista.

La educación zapatista como alternativa al modelo neoliberal

En este apartado, mi objetivo es mostrar que existen alternativas de una educación más humana, más del pueblo, más liberadora como menciona Freire (2005) en contraposición a la educación deshumanizante que ya hemos señalado, emergida de un modelo neoliberal y de la búsqueda de la modernidad; si bien existen en América Latina diversos



movimientos sociales que han diseñado modelos educativos particulares y contradictorios a lo que promueven las políticas educativas federales de cada país, me enfocaré en describir brevemente la educación nacida del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México, como propuesta a una educación crítica, liberadora, la cual toma en cuenta el centro/periferia, hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/cultura de tercer mundo, etc.

Antes de comenzar a hablar de la educación zapatista, es preciso acentuar que, como menciona Coll (2001), en América Latina irrumpieron diferentes movimientos sociales derivados de una exclusión social, de la ruptura política de las dictaduras, de la devastadora crisis de los años ochenta y, finalmente, del entrecruzamiento con la imposición del nuevo modelo neoliberal. Es en este escenario donde los emergentes movimientos sociales expresan sus descontentos, pugnan por una verdadera diversidad y multiculturalidad, repudian la exclusión social, desigualdades y creciente descomposición del espacio público, luchan por una autonomía frente al estado, una autorrepresentación y finalmente buscan un contrapoder y autopoder para contrarrestar los efectos perversos de un neoliberalismo depredador (Coll, 2001)

Muestra de ello, señala Coll (2001), es la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (como veremos a continuación) y de otros movimientos en México que marcan el principio de una lucha contra los viejos estigmas del neocolonialismo recrudecidos por los procesos neoliberales y señalan el florecimiento de una nueva concepción donde se le dé importancia a la dimensión ética y moral de las luchas contra el neoliberalismo.

El levantamiento zapatista

Luna (2016) señala que, en México, se ha tratado de exterminar y negar durante muchos años diversas formas de vida y de autogobierno de los pueblos originarios, debido a la promesa política de civilizar (o llegar a la modernidad) que ha sido premisa del sistema capitalista, mediante la homogenización de valores, la mercantilización de la vida y lo viviente, sometimiento de significados históricos y culturales a través de la educación; como consecuencia, se han desarrollado distintas formas de resistencia, expresadas en descontentos silenciosos, rebeliones,

revueltas, levantamientos armados y revolucionarios que luchan por una sociedad justa, democrática, libre (Luna, 2016).

Particularmente, en México surge en 1994 una guerrilla denominada Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), conformada por dos grupos con visiones diferentes, el primero mestizo que perseguía la lucha armada para acabar con la sociedad capitalista, y el segundo con mayoría indígena que estaba en desacuerdo con el sistema político predominante del país (Tobón, 2014). A las propuestas de este se sumó la población de campesinos indígenas para enfrentar las arbitrariedades de las personas terratenientes y caciques (Tobón, 2014).

Dicha insurgencia es consecuencia, como señala Obregón (1997), de las injustas condiciones de vida en el estado de Chiapas y por la acelerada transformación del campo y la economía impulsada por el desarrollo capitalista y la modernización que ha dejado extrema riqueza para poblaciones minoritarias y pobreza para las mayorías (Obregón, 1997).

El levantamiento armado del Ejército Zapatista, señala De la Cadena (2017), significó en América Latina una resistencia contra el neoliberalismo, como respuesta a las inconformidades de sectores excluidos, hecho que se constata en los discursos que se plasman en las seis declaraciones de la *Selva Lacandona* como documentos de posicionamiento político; en este sentido, el zapatismo ha elaborado un programa nacional de lucha desde los sectores de abajo y de izquierda para resistir al neoliberalismo en México (De la Cadena, 2017).

Por ello, la lucha del EZLN constituye una resistencia antineoliberal que busca evitar la apropiación y destrucción de la naturaleza en su pueblo, la expropiación de tierras comunales y ancestrales, la discriminación, la exclusión, la sobreexplotación de las poblaciones indígenas, la invisibilización e irrespeto a las diversidades y la invisibilización de todas las formas de empobrecimiento de los más vulnerables (De la Cadena, 2017). Las acciones que realiza el movimiento se expresan en la defensa de los derechos indígenas, el rechazo por el libre mercado, la lucha contra el predominio capital, la pugna por un Estado plurinacional y una sociedad intercultural, además de todos los postulados contrarios hacia la homogeneización y control de vida que dicta el neoliberalismo (De la Cadena, 2017).



La otra educación: la escuela Zapatista de Chiapas

El comienzo de la revuelta de 1994 no solo se llevó mediante las armas, pues a partir del desarrollo de la lucha, la escuela ha sido una parte fundamental para concientizar a hombres y mujeres, para volverlos libres, críticos de la situación y, sobre todo, ha sido una alternativa al dominio de una educación de mercado. Para [Baronnet \(2015\)](#), a partir de los seis años posteriores al levantamiento zapatista, se puso en práctica el derecho a la autodeterminación educativa sin autorización oficial; dicha autonomía del sistema educativo, para nuestro autor, surge como principal estrategia social de la defensa de su territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento de las capacidades de gestión local de las familias, además, los servicios de educación en los pueblos indígenas de la Selva Lacandona de Chiapas se redefinen por el surgimiento de la cuestión de la autonomía política en sus demandas ([Baronnet, 2009](#)).

El proyecto educativo autónomo brinda un marco intercomunitario democrático que permite formas alternativas de organización de la escuela ([Baronnet, 2015](#)). Las características principales que ofrece el sistema de educación son: el involucramiento de las familias al quehacer educativo, la conexión con municipios, comunidades y habitantes para determinar programas pedagógicos que retomen necesidades específicas y la priorización de elementos y valores culturales propios y la interculturalidad de los pueblos ([Baronnet, 2015](#)). Es en este sentido que las comunidades, por medio de diversos entes, entre ellos, madres, padres, personas muy longevas y jóvenes indígenas zapatistas, movilizan recursos humanos, técnicos y materiales para la gestión y sostenimiento de la escuela ([Baronnet, 2015](#)).

Para [Baronnet \(2009\)](#), las luchas sociales de esta comunidad persiguen quitar al Estado prerrogativas en materia de política educativa, por lo que se disputa el derecho de regular, planear y decidir la formación de sus sistemas educativos, conforme los proyectos étnicos que necesite la comunidad. Estas escuelas se articulan entre aprendizaje político, dimensión humana y emocional de la experiencia, donde el lugar de enseñanza-aprendizaje es la comunidad ([Baschet, 2019](#)). Incluyen en su programa la enseñanza de la historia, los saberes y técnicas de los pueblos, sistemas de valores y todas sus aspiraciones sociales, económicas y culturales, se basan en la puesta en práctica de principios de democracia, da importancia a temas ligados con la cultura campesina e indígena, posibilita la transmisión social de conocimiento colectivo,

es un espacio de lucha contra la sumisión a instituciones sociales que imponen desde el exterior maneras de pensar y actuar (Baronnet, 2015).

La política de autonomía educativa para las comunidades zapatistas tiene el objetivo de liberar la creatividad, crear libertad, crear autonomía individual y colectiva (Baronnet, 2015). Conciben a la educación como un derecho, necesidad y signo de identidad donde cada individuo puede expresar y articular demandas y necesidades, permite erradicar la ignorancia y las discriminaciones con las que conviven a diario (Baronnet, 2015).

La escuela puede observarse además como un medio para mejorar las condiciones de vida y contribuir a solucionar dificultades sociales, un instrumento de formación política y de reproducción ideológica del movimiento (Baronnet, 2015). En suma, tal como afirma Torres (2012), la escuela zapatista retoma los elementos de la pedagogía crítica de Freire, la cual trata de humanizar y liberar a los sujetos oprimidos de los entes opresores; tal educación mantiene la heterogeneidad lingüística y cultural, predica la participación colectiva, reivindica a la persona indígena, establece lazos de solidaridad y de responsabilidad compartida desde el pueblo, el currículo se diseña desde las demandas de la región y se le da importancia al conocimiento ancestral y de la comunidad contrario al modelo educativo neoliberal. La tabla 1, sintetiza las principales características del modelo educativo zapatista y el modelo neoliberal que hemos visto hasta el momento.

Tabla 1

Características principales del modelo educativo neoliberal y zapatista

<i>Modelo educativo neoliberal</i>	<i>Modelo educativo zapatista</i>
El sistema educativo mantiene una estrategia privatizante de la educación.	La educación mantiene una estrategia para la defensa del territorio y afirmación cultural.
La educación es contraria a la democracia.	Las escuelas involucran a las familias.
La educación es vista como mercancía.	Los programas pedagógicos son determinados por el municipio, comunidades y habitantes, de acuerdo con sus necesidades.
Los programas educativos deben vincularse al trabajo.	El sistema educativo prioriza los elementos y valores culturales.



<i>Modelo educativo neoliberal</i>	<i>Modelo educativo zapatista</i>
La educación se orienta a que el educando pueda tener mayores opciones de empleo.	La educación articula el aprendizaje político, dimensión humana y emocional de la experiencia.
La educación es considerada como una inversión que ha de ser rentable.	Los programas de enseñanza dan prioridad a la historia, los saberes, técnicas de los pueblos y al sistema de valores.
El aprendizaje es mejor por repetición, memorístico y por acumulación de información.	La educación pone en práctica la democracia.
Los programas educativos deben ser hegemónicos.	La educación posibilita la transmisión social de conocimiento colectivo.
Se debe desarrollar un espíritu competitivo y reafirmar lazos escuela/trabajo.	Las escuelas son un espacio de lucha contra la sumisión y discriminación
La educación debe servir con eficacia a los intereses del capitalismo.	La escuela tiene el objetivo de liberar creatividad, crear libertad y autonomía en el educando.
En las aulas, se debe formar disposiciones, hábitos correspondientes al trabajo en empresas.	La educación es vista como un derecho.
Los organismos internacionales dictan las necesidades de los sistemas educativos.	La educación permite erradicar la ignorancia.

Nota: Elaboración propia del autor.

A modo de reflexión

Como hemos visto a lo largo de este ensayo, la evolución de la educación en América Latina puede dividirse en tres grandes momentos, en el último de los cuales se consolida un modelo neoliberal con miras en la mercantilización de la educación; además, hemos de observar que dentro de la búsqueda de la modernidad, y con ello del desarrollo, las políticas neoliberales han impactado de forma perjudicial y como consecuencia encontramos una profundización de la educación ligada al trabajo y a la calidad que exacerba las desigualdades e injusticias para las minorías.

Además, la modernización implicó la formación y educación de la población indígena, sin embargo, no se tomó en cuenta la diversidad de culturas, demandas, saberes, valores, costumbres, creencias. Al contrario, se han tratado de exterminar y negar durante muchos años; debido a ello, surgieron diversos movimientos que pugnaban por un reconocimiento, por justicia, por igualdad, por una educación más del pueblo. Es así como la educación bancaria desprendida de un modelo neoliberal es rechazada y florecen desde los movimientos sociales las pedagogías críticas, una educación que se conecta y que permite desarrollar un pensamiento crítico donde el ser humano de forma permanente cuestione su realidad, reflexione y sea partícipe en la mejora de su sociedad

En este sentido, es necesario tener presente que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) emergió como una resistencia contra el neoliberalismo, como respuesta a las inconformidades de sectores excluidos para evitar la discriminación, exclusión, sobreexplotación de las poblaciones indígenas, la invisibilización e irrespeto a las diversidades, de tal modo que la escuela instituida desde la pedagogía crítica de Freire sigue siendo parte esencial en esta lucha para concientizar a hombres y mujeres, para volverlos libres, críticos de la situación y, sobre todo, ha sido una alternativa al dominio de una educación hegemónica.

Si me preguntasen, ¿qué tipo de educación es necesaria para impulsar la modernidad mestiza en América Latina?, mi respuesta no sería una educación que tanto ha dañado a nuestros pueblos latinoamericanos. Además, cabe reflexionar si es necesario criticar la idea de modernidad en cuanto al hecho de que *modernizar* implicaba “occidentalizar” a los pueblos originarios, es decir, exterminar sus culturas e imponer la visión eurocéntrica.



Referencias

- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas México*. COLMEX.
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 67, 85-110. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/2183>
- Baschet J. (2019). La escuela zapatista y el contagio de la autonomía. Aprender preguntando de corazón a corazón. En P. López y L. García (coords), *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina: escenarios de disputa y horizontes de posibilidad* (pp. 285-313). CLACCSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190613035537/Mov_indigenas_y_autonomias.pdf
- Berman, M. (2004). Brindis por la modernidad. En N. Casullo (comp.), *El Debate: Modernidad-Posmodernidad* (pp. 87-106). Retórica Ediciones. <https://www.uv.mx/tpmal/files/2016/10/N-CASULLO-ED-EL-DEBATE-MODERNIDAD-POSMODERNIDAD.pdf>
- Briceño-León, R. (2020). La modernidad Mestiza de América Latina. *Espacio Abierto*, 29(1), 24-46. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/31399>
- Coll, T. (2001). *América Latina en el filo del siglo XXI. Entre la catástrofe y los sueños: los nuevos actores sociales*. Ed. Juan Pablos.
- De la Cadena, M. A. (2017). El zapatismo como ‘resistencia crítica’ al neoliberalismo. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4, 28-42. <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763380003/html/>
- Dussel, E. (2001). *Eurocentrismo y Modernidad*. En W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* (pp. 57-70). Ediciones del Signo.
- Eisenstadt, S. N. (2013). Las primeras múltiples modernidades: identidades colectivas, esferas públicas y orden político en las Américas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 58(218) 129-152. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v58n218/v58n218a6.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gentili P. (2004). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión: crítica*

- al neoliberalismo en educación* (pp. 339-375). UACM. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Pedagogi%C3%81a-de-la-exclusi%C3%81n-Gentili.pdf>
- Jarquín R. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Ediciones Akal.
- Luna D. (2016). Sociedades Otras: Una aproximación a la iniciativa zapatista desde el territorio. En P. López y L. García (coords), *Pueblos originarios en lucha por las autonomías: experiencias y desafíos en América Latina* (pp. 191-216). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161130052844/PueblosOriginarios.pdf>
- Obregón, M. C. (1997). La rebelión zapatista en Chiapas: antecedentes, Causas y Desarrollo de Su Primera Fase. *Estudios Mexicanos*, 13(1), 149-200. <https://doi.org/10.2307/1051869>
- Ocampo, J. (2008) Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Paiva, A. (2005). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26), 133-142. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>
- Pardo, J. C. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educación Siglo XXI*, 20, 39-85. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/134>
- Solé, C. (1998). *Modernidad y modernización*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tobón C. (2014) La situación de los indígenas en América Latina: Etnicidad, política y educación. En N. Agray (coord.), *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*, (pp. 94-143). Sitio del Hombre Editor.
- Torres C. A. (2001). Grandes miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En C. Torres (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 23-52). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031230/2torres.pdf>
- Torres C. A. (2004). Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo. En P. Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión: crítica al neoliberalismo en*



educación, (pp. 161-2002). UACM. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Pedagogi%CC%81a-de-la-exclusio%CC%81n-Gentili.pdf>

Torres, I. (2012). La nueva educación zapatista: Formación de una identidad diferenciada en los niños de las comunidades autónomas zapatistas. *Revista Divergencia*, 2, 135-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4245737>

Usarralde, M. (2005). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Octaedro.

Zapata, F. (1990). *Ideología y política en América Latina*. Colegio de México.



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E
INVESTIGACIONES**



Comparación del programa *Escuelas Promotoras de Paz* sobre la autoeficacia hacia la actividad física en escolares de Honduras y Nicaragua

A Comparison of the Program *Escuelas Promotoras de Paz* on Self-Efficacy towards Physical Activity among School Students of Honduras and Nicaragua

Carlos Álvarez Bogantes¹
Universidad Nacional
Costa Rica
ceab.03@gmail.com

Gerardo A. Araya Vargas²
Universidad Nacional
Costa Rica
gerardo.araya.vargas@una.cr

Jaime Leonel García³
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, San Pedro Sula
Honduras
jgarcia@upnfm.edu.hn



Recibido: 21 de mayo de 2021. Aprobado: 20 de octubre de 2022
<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.7>

- 1 Académico, Promotor de la Salud Física, Doctorado en Educación, Universidad Estatal a Distancia. <https://orcid.org/0000-0003-3797-7993>
- 2 Educador físico, Doctorado en Educación, Universidad La Salle, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-1120-9913>
- 3 Máster en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. <http://orcid.org/0000-0003-2414-1353>

*Patricia Reyes*⁴

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, San Pedro Sula
Honduras
preyes@upnfm.edu.hn

*Constantino Zelaya*⁵

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, San Pedro Sula
Honduras
tinosangt@yahoo.com

*Grettel Villalobos Víquez*⁶

Universidad Nacional
Costa Rica
grettel.villalobos.viquez@una.cr

*Marvin Gerardo Valle*⁷

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Nicaragua
marvinvalle1974@gmail.com

*Raúl Pastrana*⁸

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Nicaragua
rpastranm@gmail.com



Resumen

El objetivo del estudio fue comparar el efecto de la intervención *Escuelas Promotoras de Paz* sobre la autoeficacia hacia la actividad física de estudiantes en dos escuelas de países centroamericanos: Honduras y Nicaragua. Las personas participantes de este estudio fueron 216 escolares ($n = 108$ en cada país), de edades entre 8 y 13 años ($10,49 \pm 0,95$ años). Se aplicó el cuestionario de autoeficacia hacia la actividad física en

4 Máster en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
<https://orcid.org/0000-0002-1090-0761>

5 Licenciado en Educación Física y Deportes. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. <http://orcid.org/0000-0001-7882-8500>

6 Máster en Administración en Servicios de Salud Sostenibles, Universidad Nacional.
<https://orcid.org/0000-0002-4196-0759>

7 Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Educación Física y Deportes, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN, León. <https://orcid.org/0000-0002-1532-2665>

8 Máster en Ciencias de la Educación con mención en Educación Física y Deportes, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN, León. <https://orcid.org/0000-0003-1002-2433>



estudiantes (Aedo y Ávila, 2009). En esta intervención se utilizó el Modelo Ecológico, basado en clases de educación física dos veces por semana, recreos activos y apoyo social, para promover la actividad física del estudiantado. Se encontró que las personas escolares de Honduras tuvieron peor percepción de autoeficacia que el estudiantado de Nicaragua. También se evidenció que las niñas indistintamente de su país presentaron mejor autoeficacia que los niños, lo que aumenta las experiencias exitosas a la hora de hacer las actividades físicas incluidas en la intervención. La autoeficacia percibida de los niños disminuyó en el transcurso del estudio, mientras que las niñas mantuvieron estable o tendieron a mejorar su autoeficacia. Futuros estudios deben considerar la respuesta diferenciada por sexo en esta variable, para generar intervenciones más efectivas. **Palabras clave:** Educación física, intervención, niños, recreos.

Abstract

The objective of the study was to compare the effect of the intervention called *Escuelas Promotoras de Paz* towards the self-efficacy of students in two schools in Central American countries, Honduras and Nicaragua. The participants in this study were 216 schoolchildren, (n = 108 in each country) between ages 8 and 13 (10.49 ± 0,95 years of age). The self-efficacy questionnaire towards physical activity was administered to the participants (Aedo & Ávila, 2009). In this intervention, the Ecological Model was used based on physical education classes twice a week; active and organized recesses were developed with social support to promote physical activity for students. It was found that Honduran schoolchildren had a worse perception of self-efficacy than Nicaraguan students. It was also evidenced that girls, regardless of their country, presented better self-efficacy than boys, perceiving themselves to be more successful when doing the physical activities included in the intervention. The perceived self-efficacy of boys decreased over the course of the study, while girls remained stable or tended to improve their self-efficacy. Future studies should consider the differentiated

response by sex in this variable to generate more effective interventions.

Keywords: children, intervention, physical education, recess

Introducción

La prevalencia del sobrepeso y la obesidad en niños, niñas y adolescentes ha aumentado de forma contundente, del 4 % en 1975 a más del 18 % en 2016, siendo parecido en ambos sexos: un 18 % de niñas y un 19 % de niños con sobrepeso en 2016 (OMS, 2020). Esta situación es una epidemia que se presenta en todos los países de Centroamérica (Álvarez *et al.*, 2019). Específicamente en Honduras y Nicaragua, el sobrepeso, la obesidad infantil, el sedentarismo y la autoestima son un problema de salud pública que ha sido reconocido en estudios recientes (Álvarez *et al.*, 2019; Reyes *et al.*, 2018; Vásquez-Bonilla *et al.*, 2019), por lo que se requiere de acciones concretas para revertir esta situación.

En la lucha contra el sobrepeso, la obesidad y el sedentarismo, ha sido reconocido que la práctica de la actividad física en la niñez es indispensable, y que el movimiento en edades tempranas otorga muchos beneficios en la salud, ya que contribuye a forjar los patrones de movimiento que imperan en la vida adulta (Demetriou y Höner, 2012). De suma importancia en el desarrollo de conductas en la niñez es el desarrollo de destrezas motoras que garantizarán una competencia motriz que facilitará una mejor interacción con el entorno (Cigarroa *et al.*, 2016).

Para la promoción de estilos de vida activos en infantes, se ha establecido que el entorno escolar es el elemento más prometedor a la hora de desarrollar intervenciones para impactar la salud física del estudiantado, especialmente en poblaciones escolares, ya que contemplan todos los elementos ambientales y sociales, necesarios para poder impactar las conductas de salud en la niñez, especialmente cuando se pone atención al ámbito del recreo escolar, construyendo ambientes propicios para el movimiento en la niñez (Álvarez, 2016a; Salmon y Timperio, 2007).

Diferentes intervenciones han mostrado niveles aceptables de éxito al utilizar el entorno de la clase de educación física o utilizando los espacios académicos en la escuela, para influir en los niveles del sedentarismo (Hynynen *et al.*, 2015; Salmon y Timperio, 2007; Kain *et al.*, 2008). Sin embargo, las últimas tendencias en el desarrollo de



intervenciones escolares han promovido un enfoque socio-ecológico que se concentra en el hecho de que el cambio ocurre cuando se interviene al individuo tomando en cuenta las relaciones múltiples que propician el cambio; es así como el entorno intraindividual, el entorno social, físico y político determinan con mayor amplitud el cambio de conducta al utilizar estrategias para desarrollar la autoeficacia, ya que ha sido considerada como precursor hacia la práctica de la actividad física (Bonell *et al.*, 2013).

En el contexto centroamericano, los procesos de intervención que entienden el cambio en las conductas activas en la niñez, como un proceso basado en niveles múltiples de impacto, denotan una gran relevancia, porque ofrecen información científica actualizada para la toma de decisiones por parte de las instituciones del Estado, quienes, a través de sus respectivos Ministerios de Educación o afín, pueden crear políticas educativas que promuevan estilos de vida saludables en la niñez (Ward *et al.*, 2007). Los datos son importantes y válidos para modificar los programas de formación de profesionales en educación física en las instituciones formadoras de estas personas; asimismo, para la capacitación permanente de docentes de las instituciones públicas y privadas que se desempeñan en esta especialidad (Martínez *et al.*, 2017).

El propósito de esta investigación fue comparar el efecto de la Intervención *Escuelas Promotoras de Paz* sobre la autoeficacia para la actividad física en estudiantes de dos escuelas rurales de países centroamericanos.

Metodología

Participantes y diseño del estudio

Las personas participantes de este estudio fueron 216 niñas y niños de segundo ciclo de dos escuelas públicas de zonas de bajo nivel socioeconómico de Honduras (n = 108: 52 varones y 56 mujeres) y Nicaragua (n = 108: 45 varones y 63 mujeres), de edades entre 8 y 13 años (10,49 \pm 0,95 años). Las escuelas fueron seleccionadas por conveniencia, según la ubicación de cercanía con el centro universitario, obteniéndose los consentimientos informados de los padres y/o madres, junto con la autorización de las autoridades de cada escuela, para la ejecución de las intervenciones, según demandas de cada país.

Se realizaron dos intervenciones en dos escuelas con un diseño cuasiexperimental, usando estadística descriptiva e inferencial. Una

vez realizadas las intervenciones en cada escuela. siguiendo el mismo protocolo de intervención, posteriormente se ejecutó una comparación para determinar si existieron diferencias entre el pre y el post, y entre las escuelas.

Instrumento

Para medir la variable dependiente de autoeficacia, se aplicó el cuestionario de autoeficacia hacia la actividad física en niños y niñas (Aedo y Ávila, 2009), validado con una consistencia alfa de Cronbach de 0,733 y la confiabilidad test-retest de 0,867, lo cual da una escala con validez y confiabilidad adecuadas para medir la autoeficacia hacia la actividad física en la niñez. El puntaje obtenido se interpreta inversamente (mayor puntaje implica peor percepción de autoeficacia y viceversa).

Intervención

Al seguir los constructos del Modelo Ecológico (Lox *et al.*, 2010), la intervención consistió en impartir clases de educación física dos veces por semana, acompañado de recreos activos y apoyos sociales durante 14 semanas a estudiantes de 4to, 5to y 6to grado de ambos centros educativos, por estudiantes con mayor avance de la carrera de educación física y por docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) y la Universidad Autónoma de Nicaragua de León (UNAN).

En las clases de educación física, se incluyó el salto como una estrategia para mejorar, no solo las destrezas motoras seleccionadas, también para propiciar el incremento de la participación del estudiantado en la actividad física en la clase de Educación Física y en los recreos escolares. Adicionalmente, se usó el elemento de las destrezas conductuales a través de selección de metas de mejoramiento del salto de la cuerda por parte de cada estudiante, que progreso que se evaluaba cada cierto tiempo para determinar el logro de las metas. Ambas estrategias son elementos indispensables en el mejoramiento de la autoeficacia o capacidad para percibir el éxito en la actividad física (Ward *et al.*, 2007).

Junto con las clases de Educación Física, se utilizaron los *recreos activos*, que consistieron en espacios físicos y seguros con el material necesario para que las personas estudiantes jugaran y practicaran lo visto en educación física. En el espacio de los recreos, el personal docente supervisó y apoyó a los niños y las niñas estudiantes en las prácticas,



construyendo las condiciones idóneas del espacio interpersonal para generar las condiciones para incentivar las conductas activas.

En la última semana del programa de intervención, la población de estudiantes utilizó el horario de sus clases de educación física, tiempo libre y recreos para preparar coreografías con cuerdas y con la música de su preferencia, para presentarla en el evento final que se le denominó CUERDATÓN.

Análisis

Se obtuvo estadística descriptiva (media y desviación estándar) para la variable *edad*, de los niños y niñas (para efectos meramente descriptivos de la muestra) y para la variable dependiente (la autoeficacia hacia la actividad física). También se calculó el porcentaje de cambio pre-post para la autoeficacia con la fórmula: $[(\text{post-pre})/\text{pre}] * 100$. Además, se aplicó el análisis de varianza (ANOVA) de dos vías de grupos independientes, para comparar las edades promedio según sexo y país (este análisis se realizó para fines descriptivos de la muestra). Y para probar los efectos de la intervención sobre la variable dependiente, se aplicó el ANOVA de tres vías mixto (sexo “vs” país “vs” mediciones), con análisis *post hoc* para los efectos de interacción, según correspondiera. Previamente, se aplicó análisis de correlación de Pearson entre la edad y los puntajes post test de autoeficacia, y entre la edad y los porcentajes de cambio pre-post de la misma variable. Estas pruebas correlacionales sirvieron para descartar a la edad como covariable, al no observarse correlaciones estadísticamente significativas ($r=0,04$, $p=0,60$ y $r=0,03$, $p=0,67$ respectivamente). Los análisis se corrieron con el paquete estadístico IBM SPSS versión 24.

Resultados

Tabla 1

Resumen de estadística descriptiva (media \pm desviación estándar y porcentajes de cambio pre-post). Autoeficacia hacia la actividad física. Escolares de Honduras y Nicaragua.

	País	Sexo	Media	DE	n	Δ %
Pre-test	Honduras	Masculino	5,63	\pm 1,03	52	11,01
		Femenino	5,87	\pm 1,18	56	-2,04
		Total	5,76	\pm 1,11	108	3,99
	Nicaragua	Masculino	5,60	\pm 1,18	45	3,93
		Femenino	5,45	\pm 1,46	63	-7,16
		Total	5,51	\pm 1,34	108	-2,36
Total	Masculino	5,62	\pm 1,09	97	7,65	
	Femenino	5,65	\pm 1,34	119	-4,60	
	Total	5,63	\pm 1,24	216	0,89	
Post-test	Honduras	Masculino	6,25	\pm 1,25	52	
		Femenino	5,75	\pm 1,07	56	
		Total	5,99	\pm 1,18	108	
	Nicaragua	Masculino	5,82	\pm 1,13	45	
		Femenino	5,06	\pm 1,19	63	
		Total	5,38	\pm 1,22	108	
Total	Masculino	6,05	\pm 1,21	97		
	Femenino	5,39	\pm 1,18	119		
	Total	5,68	\pm 1,24	216		

Nota. Totales: Honduras $5,87 \pm 0,77$; Nicaragua $5,44 \pm 0,91$; hombres $5,84 \pm 0,80$; mujeres $5,52 \pm 0,90$

Δ %: porcentaje de cambio. D.E.: desviación estándar. Un porcentaje positivo se interpreta como aumento de pre a post intervención, en el puntaje de autoeficacia (que debe interpretarse de forma inversa: aumento en puntaje significa peor percepción de autoeficacia).



Tabla 2

*Resumen de ANOVA de 3 vías mixto (país vs. sexo vs. mediciones).
Autoeficacia hacia la actividad física. Escolares de Honduras y
Nicaragua*

Fuente de VV	F	Sig.
País	12,02	0,001*
Sexo	6,64	0,011*
País * Sexo	2,06	0,152
Mediciones	0,49	0,485
Mediciones * País	1,88	0,172
Mediciones * Sexo	8,04	0,005*
Mediciones * País * Sexo	0,08	0,772

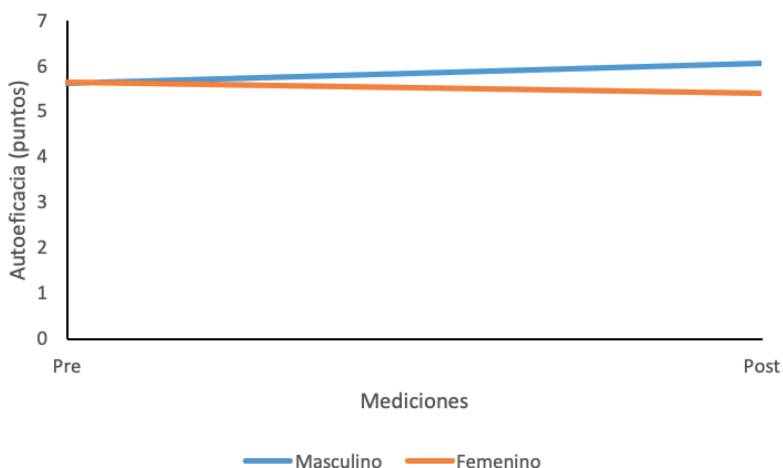
Nota. VV: varianza verdadera *Estadísticamente significativo con $p < 0,05$

Tras verificar los supuestos del ANOVA, se encontró que las personas escolares de Honduras tuvieron un promedio mayor (es decir, menor percepción de autoeficacia), mientras que los hombres (indistintamente de su país) tuvieron un promedio más alto que las mujeres (ver tablas 1 y 2). No obstante, con respecto a los cambios en la percepción de autoeficacia entre mediciones (pre y post intervención), no se tuvo evidencia de cambios estadísticamente significativos, salvo por un comportamiento distinto de la percepción de los hombres con respecto a las mujeres, entre mediciones, evidenciado por el efecto de interacción (mediciones*sexo) determinado como estadísticamente significativo (ver tabla 2).

En general, según se aprecia en la tabla 2, la autoeficacia percibida tendió a mantenerse estable entre mediciones (cambio general de 0,89 %), al finalizar la intervención. Pero este fenómeno fue diferente entre hombres y mujeres. En el caso de los niños, su autoeficacia se debilita (7,65 % de cambio), mientras que en las niñas su percepción de autoeficacia tiende a mejorar (-4,60 % de cambio). Este comportamiento se observa similar en ambos países.

Figura 1

*Interacción mediciones vs. sexo. Autoeficacia hacia la actividad física.
Escolares de Honduras y Nicaragua*



Nota. Entre mediciones se aplicó una intervención de destrezas básicas mediante el salto de la cuerda, en clases de educación física. En el pre-test no hay diferencias entre sexos. En el post-test, el promedio de los hombres es mayor que el de las mujeres ($p < 0,05$). Entre mediciones, solo los hombres cambiaron significativamente ($p < 0,05$).

El análisis *post hoc* de efectos simples (con el ajuste de Bonferro-
ni), aplicado a la interacción *mediciones*sexo*, mostró que el cambio en
la autoeficacia percibida de los niños fue estadísticamente significativo,
mientras que para las niñas no fue así (con al menos 95 % de confianza),
pero según lo reportado en la tabla 1 su tendencia fue a la mejora de su
percepción (ver figura 1).

Discusión

El objetivo del estudio fue comparar el efecto de la Intervención
Escuelas Promotoras de Paz sobre la autoeficacia de niños y niñas,
en dos escuelas de países centroamericanos, Honduras y Nicaragua,
utilizando un modelo socio-ecológico que postula que la conducta de
actividad física es el resultado de múltiples influencias que se estable-
cen en la niñez.

Los hallazgos de esta intervención han mostrado que, a través de
un trabajo escolar con el uso de la actividad física, las niñas de ambos



países mantuvieron o tendieron a mejorar su nivel de autoeficacia hacia la actividad física, lo cual indica una percepción de sentirse exitosas al involucrarse en conductas activas, a la vez que presentan una mayor capacidad de resolver las barreras que podría impedirles continuar siendo activas (Bandura, 1997). Si bien no mejoraron esta percepción, de forma estadísticamente significativa (con al menos 95 % de confianza), la misma fue superior a la de los varones, quienes experimentaron una disminución en su percepción de autoeficacia, lo cual podría atribuirse al tipo de actividades involucradas en la intervención que pudieron percibirse como más seguras o divertidas, por las niñas. Se debe enfatizar que las niñas iniciaron con niveles bajos de autoeficacia, que se debe a una carencia de verse competentes realizando actividades físicas, según avanzan en la escuela, contrario a los varones que se consideran los dueños del patio escolar y de las actividades físicas y competitiva (Parrish *et al.*, 2013).

Cabe plantearse la hipótesis de que al extender por más tiempo la intervención, ello podría generar una adaptación de los varones que suelen estar más acostumbrados a ciertas actividades deportivas, y así su autoeficacia podría mejorar al igual que la de las niñas, pero esto queda para un posible estudio futuro. Se evidencia entonces un efecto de la intervención que depende de aspectos ligados al sexo, y más específicamente de factores de género, de las personas participantes.

Por tanto, los resultados obtenidos concuerdan parcialmente con intervenciones que sostienen que el entorno escolar con los componentes apropiados tiene el potencial para hacer cambios en las conductas del estudiantado hacia estilos de vida activos, especialmente si los programas escolares se centran en clases de educación física de calidad, con apoyo social de los compañeros, las compañeras y personal docente, aunado a recreos escolares con las condiciones organizativas y material apropiado, lo que ha conducido, también, a impactar la percepción de éxito del grupo de participantes, dando como resultado un mayor compromiso de los infantes para realizar actividad física de por vida (Cataldo *et al.*, 2013; Parrish *et al.*, 2013).

Un sentimiento apropiado de autoeficacia, se considera que influye sobre la preferencia de la actividad física, la cantidad de tiempo y la persistencia en ejecutar la actividad física, por una mayor capacidad de superar obstáculos (Bandura, 1997). Esto hace que, al haber tomado el constructo de la autoeficacia como base en esta intervención, exista

un nivel alto de certeza de una mayor capacidad para enfrentar y tener control sobre los determinantes sociales en el contexto escolar, de la actividad física de las personas participantes en este estudio (Geller y Dzewaltowski, 2010).

A diferencia de estudios clásicos como TAKE 10! (Kibbe *et al.*, 2011) o SPARK (Sallis *et al.*, 1997), que se concentran en un nivel de influencia para lograr cambios de conductas activas en la población estudiantil, este estudio se basa en intervenciones que consideran que las conductas sedentarias, para ser modificadas, requieren de un acercamiento que integre todo el contexto escolar, con especial énfasis en proveer a las personas participantes de las herramientas para que se entiendan exitosos y exitosas, respectivamente, y para que puedan superar las barreras personales y ambientales que les impiden involucrarse en conductas activas, prediciendo la permanencia activa de las personas participantes a través del tiempo (Lox *et al.*, 2006).

Como ha sido establecido, al igual que en esta intervención, los programas que pretenden promover estilos de vida activos y que se centran en la autoeficacia, ofrecen gran posibilidad de impactar a la población participante que inicia con niveles bajos de este constructo, sobre todo porque ofrecen las posibilidades de construir un sentimiento de éxito hacia la actividad física y de enfrentar las estrategias para controlar los obstáculos ambientales que podrían alejar a los niños y las niñas de entornos activos (Cataldo *et al.*, 2013).

Los hallazgos de este estudio confirman las diferencias entre niños y niñas, en relación con la autoeficacia. Al inicio de las intervenciones, no había diferencia en la percepción de niños y niñas. Sin embargo, solo las niñas mostraron tendencia a la mejora después de las intervenciones, mientras que los niños disminuyeron su percepción de autoeficacia. Estos resultados, han sido explicados por Saint-Maurice *et al.* (2014), en el sentido de que las niñas son el segmento más sedentario en el entorno escolar, lo que las hace más sensibles a adoptar conductas activas, en las cuales se ve fortalecida la autoeficacia.

Otros estudios que respaldan los resultados obtenidos son los de Bortoli y Robazza (1997) y Maôano *et al.* (2004). Las diferencias observadas en los resultados por sexo, probablemente se basan en que los niños tienen diferentes experiencias motoras durante la infancia, pues suelen participar en actividades físicas y deportes con más frecuencia que las niñas y esta mayor oportunidad de desarrollar esas capacidades



físicas lo pone en una ventaja y en mayor capacidad de desarrollar estilos de vida activos de por vida (Morano *et al.*, 2019). Este estudio demostró que, con una intervención multinivel, las niñas pueden tener las condiciones necesarias para desarrollar la autoeficacia que se requiere para obtener los beneficios de la actividad física sobre la salud de por vida, al asumir un nivel alto de compromiso regular de actividad física hacia conductas activas (Jauregui *et al.*, 2013).

Los resultados en la autoeficacia de las niñas también se podrían explicar con base en lo señalado por Pawlowski *et al.* (2014), pues la mejora en la autoeficacia hacia la actividad física de las niñas puede relacionarse con incrementos en su percepción de éxito de participar en conductas activas y en su dominio para escoger actividades activas, pero sobre todo en diseñar estrategias en la superación de diferentes tipos de barreras.

Se ha reportado que la mayor diferencia de actividad física de los niños, en comparación de las niñas, se encontró en entornos institucionales de los recreos escolares, donde los niños, dependían de actividades autoorganizadas durante este período, las cuales permitían que ellos mantuvieran algún nivel de exclusividad sobre los espacios de juego, relegando a las niñas a actividades de naturaleza social pasivas (Álvarez, 2016b; Spence *et al.*, 2010).

Este estudio muestra que, el involucrar estrategias para incrementar la autoeficacia, tales como el fijar sus propias metas, el monitoreo y la fijación de premios por los logros alcanzados, ha sido un detonante para el éxito en activar a la población escolar (Ward *et al.*, 2007), lo cual se ve fortalecido con la evidencia de que, a mayores niveles de autoeficacia, la mayoría de estudiantes desarrolla un mayor nivel de compromiso con los programas de educación física que el que presentan con niveles bajos de autoeficacia (Jauregui *et al.*, 2013).

Dentro de los logros de este estudio, hay que mencionar que las lecciones de educación física contribuyeron a impactar el nivel intrapersonal en una forma significativa, al impulsar junto con los otros niveles de la intervención, los constructos de la autoeficacia y el disfrute en la niñez, al desempeñar un papel importante en la reducción de las diferencias de género, al promover actividades colaborativas y equidad en la participación de los niños y las niñas (Sarkin *et al.*, 1997).

Autores como Álvarez (2016a) concuerdan con este estudio en que los programas escolares de actividad física que se concentran más

en el juego, salto de la cuerda, danza y actividades aeróbicas, producen mayor involucramiento del alumnado, debido a que son ejercicios más inclusivos al producir mayor disfrute; placer que se fortalece al darles la oportunidad de establecer sus propias metas, tener un propio monitoreo de la actividad física y de premiarse por los éxitos obtenidos realizando actividad física. Claro que, a la luz de los resultados, un menor énfasis en deportes tradicionales en la clase de educación física, al menos en el periodo de la intervención del presente estudio, tiende a disminuir la autoeficacia de los niños, mientras que se fortalece la de las niñas, al ser este un elemento motivacional importante desde la perspectiva de género para futuras intervenciones.

Contrario a intervenciones que han sido consideradas como referentes en este ámbito, como la remozada TAKE 10! (Goh *et al.*, 2016), que se estructuraron bajo un único marco o nivel de influencia en el ambiente escolar para motivar la actividad física de las personas estudiantes, esta investigación se basó en el hecho de que las conductas de estilos activos en la niñez requieren de intervenciones multinivel para lograr cambios no solo en los niveles de actividad física, sino que también en los mediadores de esa conducta, como son el disfrute y la autoeficacia (variable de interés en el presente estudio).

Los hallazgos sugieren un posible incremento de la sensación de éxito al realizar actividad física en las niñas en el contexto de la lección de educación física y de una mejor capacidad para superar las barreras escolares. Se podría comentar que el Modelo Ecológico utilizado en este estudio propició que las clases de educación física brindaran al menos el 50 % de la lección dedicada a actividad física de moderada a vigorosa intensidad, el aprendizaje de actividades físicas para la vida y destrezas de auto-control; junto con recreos supervisados y material para realizar actividad física, lo que ha demostrado ser altamente efectivos en la promoción de la actividad física escolar (Van Sluijs *et al.*, 2008).

En esta investigación los incrementos de la autoeficacia pueden estar ligados al placer al ejecutar las actividades físicas en las niñas y estos son elementos determinantes en la participación de los infantes en conductas activas (Morano *et al.*, 2019). Otras investigaciones sugieren que la calidad de las experiencias de las niñas al involucrarse en actividad física es enormemente influenciada por el nivel de apoyo que reciben de sus compañeros y de personas adultas influyentes en entornos de movimiento (Spence *et al.*, 2010), lo que lleva a confirmar



que las redes de apoyo social incrementan la percepción de éxito hacia la actividad física.

La estrategia seguida en estas intervenciones, de fomentar el apoyo entre compañeras y el saber que podían contar con ellas para ser apoyadas en los recreos, pudo generar que las niñas percibieran un ambiente más apropiado para la actividad física y una disminución en el sentimiento de exclusión que suelen enfrentar en el recreo escolar (Álvarez, 2016a). Por tanto, es necesario enfatizar estrategias en las intervenciones que fomenten el uso de diferentes formas de apoyo (Ward *et al.*, 2007).

La importancia en este estudio de incentivar a los compañeros para que proporcionen más apoyo a las niñas en la práctica de la actividad física en el recreo y la clase de educación física, ha sido considerado como un detonante para que las niñas pudieran desarrollar mayor motivación para involucrarse con ellos en forma amigable, al aumentar los niveles de disfrute y por supuesto de la autoeficacia hacia la superación de las barreras sociales (Hesketh *et al.*, 2017).

El uso del acompañamiento y del modelaje practicado en este estudio por parte de los niños, permitió que las niñas estuvieran activas, incluso cuando las condiciones pudieron no ser favorables para la participación en la actividad física, como lo mencionan Peterson y Miller (2004); con respecto a la importancia del apoyo que pueden brindar los compañeros, existe evidencia que sugiere que este tipo de apoyo social entre compañeros y compañeras es un fuerte predictor del involucramiento en actividad física por las personas infantiles, incluso se considera un apoyo superior al que ofrecen los padres y las madres (Eime *et al.*, 2013).

Los ambientes inclusivos y de cooperación entre la población estudiantil en este estudio, se fortalecieron por los apoyos sociales ejercidos por el personal docente de educación física, donde fueron los profesores y las profesoras los mediadores que facilitaron la convivencia y la cooperación entre estudiantes, sumado a la labor del docente de educación física que fungió como un modelo y un apoyo instrumental hacia las personas estudiantes, fomentando la autoeficacia del grupo de participantes, especialmente en los que el sistema ha excluido (Trigueros *et al.*, 2019).

Al igual que en estas intervenciones, estudios previos han encontrado que las formas específicas en que los maestros y las maestras

brindan apoyo pueden ser más influyentes que otros factores, por lo que el apoyo de acompañamiento, instrumental y el emocional fueron parte de la estructura que se utilizó para facilitar un mejoramiento de la auto-eficacia en el grupo de participantes, aunado al uso de ciertas estrategias de apoyo instrumental, lo cual ha sido reconocido como esencial para la adopción de conductas activas en la niñez dentro del segundo nivel del modelo ecológico (Lox *et al.*, 2006).

Este estudio, en su nivel organizativo, se basó en ofrecer una alternativa para generar espacios activos, tanto a las niñas como a los niños, en un ambiente de paz y armonía. Se partió del hecho histórico de que el recreo ha sido el espacio por excelencia donde la población estudiantil ha construido momentos de juego, de actividad física y de disfrute (Parrish *et al.*, 2013). Sin embargo, el recreo como un espacio físico, ha sido dominado por los niños mayores, donde ellos han ejercido el control a su antojo, relegando a los menores, pero especialmente a las niñas que han asumido conductas más sedentarias, de índole social (Willenberg *et al.*, 2010).

Para darle respuesta al nivel de desigualdad para involucrarse en conductas activas en el entorno de recreo, por parte de las niñas, se partió de lo mencionado por Parrish *et al.* (2013), quienes reportaron que cuando a la población infantil se le ofrece un ambiente seguro y provisto de material, el resultado va a ser mayor cantidad de conductas activas, especialmente en las niñas, como sucedió en este estudio.

Los resultados de este programa inspirado en el acercamiento del modelo socio-ecológico, han mostrado que, al eliminar las barreras naturales y organizacionales que enfrentan ciertos grupos en el entorno del recreo, se propició un ambiente más democrático para la práctica de la actividad física por parte del grupo de participantes, especialmente de las niñas, que podría eventualmente contribuir al 40 % de la actividad física que requiere cada estudiante diariamente para propiciar un estilo de vida saludable (Ishii *et al.*, 2014).

En consonancia con lo propuesto por Ridgers *et al.* (2010) y Parrish *et al.* (2013), este estudio organizó los espacios de juego en el tiempo de recreo, brindando equipo a los niños y las niñas para la práctica de juegos, actividades físicas y apoyos sociales por parte de docentes, lo que ha sido exitoso en otras intervenciones en lograr el incremento de la actividad física. Se ha mostrado, que cuando el estudiantado percibe que tiene espacio para involucrarse en actividades



físicas, las conductas sedentarias disminuyen (Ickes *et al.*, 2016; Wilkenberg *et al.*, 2010). El aumento de la autoeficacia de las niñas de este estudio les ha dado a ellas las herramientas para percibirse más competentes realizando actividades físicas y con mejor manejo de poder superar las barreras escolares para lograr conductas activas (Álvarez, 2016a; Sarkin *et al.*, 1997).

Conclusiones

La intervención del programa *Ambientes Promotores de Paz* utilizando el modelo ecológico obtuvo un efecto favorable, pero diferenciado según sexo en la autoeficacia hacia la actividad física de los escolares, lo cual evidencia la importancia de este en la promoción de estilos saludables de vida activos en esta población.

El éxito de esta intervención, especialmente en el logro de la autoeficacia en las niñas, se debe a la exploración de la clase de educación física en el centro escolar, sumando la organización de los recreos y la disposición de equipo junto con el apoyo social de docentes y compañeros; todas estas variables representan un gran aporte al éxito de esta intervención.

Recomendaciones

Es indispensable que en los diseños curriculares de los planes de estudio de la carrera de educación física de los países centroamericanos se integren teorías, modelos, nuevas investigaciones que permitan guiar los cambios de conducta de los individuos hacia estilos de vida más activos. Este estudio científico es un aporte para replantear nuevos espacios pedagógicos y mejores prácticas docentes tomando como referencia el movimiento humano.

Es urgente la creación de políticas públicas en las que se ordene la inclusión y supervisión en todos los centros educativos, de la enseñanza de la educación física en todos los niveles escolares al considerar importancia que tiene la asignatura en el desarrollo integral de los niños y las niñas estudiantes, en la promoción de hábitos saludables y de una cultura de actividad física para toda la vida.

Referencias

- Aedo, A., y Ávila, H. (2009). Nuevo cuestionario para evaluar la auto-eficacia hacia la actividad física en niños. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(4), 324-329. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/9763/v26n4a06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, C., Herrera, M., Herrera, E., Villalobos, G., y Araya, G. (2019). Sobrepeso, obesidad, niveles de actividad física y autoestima de la niñez centroamericana: un análisis comparativo entre países. *Retos*, 37, 238-246. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/71680>
- Álvarez, C. (2016a). Efectividad del programa ecológico Saltando por su salud en la promoción de la actividad física y la auto-eficacia en niños y niñas escolares de tercer grado. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 147-169. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.8>
- Álvarez, C. (2016b). Entendiendo los factores que determinan la actividad física en el entorno escolar desde la perspectiva de los niños y niñas. *MHSalud: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 13(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/mhs.13-1.2>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bortoli L., y Robazza C. (1997). Italian Version of the Perceived Physical Ability Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 85(1), 187-192. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pms.1997.85.1.187>
- Bonell, C. P., Fletcher, A., Jamal, F., Wells, H., Harden, A., Murphy, S., y Thomas, J. (2013). Theories of how the school environment impacts on student health: Systematic review and synthesis. *Health and Place*, 24, 242-249. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.09.014>
- Cataldo, R., John, J., Chandran, L., Pati, S., y Shroyery Shroyer, A. L. W. (2013). Impact of Physical Activity Intervention Programs on Self-Efficacy in Youths: A Systematic Review. *ISRN Obesity*, 2013, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2013/586497>
- Cigarroa, I., Sarquí, C., y Zapata, R. (2016). Efectos del sedentarismo y obesidad en el desarrollo psicomotor en niños y niñas: Una revisión de la actualidad latinoamericana. *Universidad y Salud*, 18(1), 156. <https://doi.org/10.22267/rus.161801.27>
- Demetriou, Y., y Höner, O. (2012). Physical activity interventions in the school setting: A systematic review. *Psychology of*



- Sport and Exercise*, 13(2), 186–196. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.11.006>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., y Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(98), 1-21. <http://www.ijbnpa.org/content/10/1/98>
- Geller, K. S., y Dziewaltowski, D. A. (2010). Examining elementary school-aged children's self-efficacy and proxy efficacy for fruit and vegetable consumption. *Health Education and Behavior*, 37(4), 465–478. <https://doi.org/10.1177/1090198109347067>
- Goh, T. L., Hannon, J., Webster, C., Podlog, L., y Newton, M. (2016). Effects of a TAKE 10! Classroom-Based Physical Activity Intervention on Third- to Fifth-Grade Children's On-task Behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(7), 712-718. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0238>
- Hesketh, K. R., Lakshman, R., y Van Sluijs, E. M. F. (2017). Barriers and facilitators to young children's physical activity and sedentary behaviour: a systematic review and synthesis of qualitative literature. *Obesity Reviews*, 18(9), 987–1017. <https://doi.org/10.1111/obr.12562>
- Hynynen, S., Stralen, M. M., Sniehotta, F. F., Araújo-Soares, V., Harde- man, W., Chinapaw, M., Vasankari, T., y Hankonen, N. (2015). A systematic review of school-based interventions targeting physical activity and sedentary behaviour among older adolescents. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1081706>
- Ishii, K., Shibata, A., Sato, M., y Oka, K. (2014). Recess physical activity and perceived school environment among elementary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(7), 7195-7206. <https://doi.org/10.3390/ijerph110707195>
- Ickes, M. J., Erwin, H., y Beighle, A. (2016). Systematic Review of Recess Interventions to Increase Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(6), 910–926. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.6.910>

- Jauregui U., E., López T., J., Macías S., A. N., Porras R., S., Reynaga E., P., Morales A., J. J. y Cabrera G., J. L. (2013). Autoeficacia y Actividad Física en Niños Mexicanos con Obesidad y Sobrepeso. *Sport TK. Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 2(2), 69-75. <https://doi.org/10.6018/194641>
- Kain, J., Uauy, R., Leyton, B., Cerda, R., Olivares, S., y Vio F. (2008). Efectividad de una intervención en educación alimentaria y actividad física para prevenir obesidad en escolares de la ciudad de Casablanca, Chile (2003-2004). *Revista Médica Chilena*, 136, 22-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872008000100003>
- Kibbe, D. L., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K. G., Schultz, A., y Harris, S. (2011). Ten Years of TAKE 10!®: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive Medicine*, 52(Suppl.), S43–S50. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.025>
- Lox, C., Martín, K. y Petruzzello, S. (2006). *The Psychology of Exercise*. HHP.
- Maôano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Age and Gender Effects on Global Self-Esteem and Physical Self-Perception in Adolescents. *European Physical Education Review*, 10(1), 53-69. <https://doi.org/10.1177/1356336X04040621>
- Martínez, J., Castillo, L., y Granda, V. (2017). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 48, 83-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121667>
- Morano, M., Bortoli, L., Ruiz, M. C., Vitali, F., y Robazza, C. (2019). Self-efficacy and enjoyment of physical activity in children: Factorial validity of two pictorial scales. *PeerJ*, 7, 1–12. <https://doi.org/10.7717/peerj.7402>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Obesidad y Sobrepeso. Reporte*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Parrish, A., Okely, A. D., Stanley, R. M. y Ridgers, N. (2013). The Effect of School Recess Interventions on Physical Activity. *Sports Med*, 43, 287–299. <https://doi.org/10.1007/s40279-013-0024-2>
- Pawłowski, C. S., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J., y Troelsen, J. (2014). Barriers for recess physical activity: A gender specific



- qualitative focus group exploration. *BMC Public Health*, 14(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-639>
- Peterson, S. E., y Miller, J. A. (2004). Comparing the Quality of Students' Experiences During Cooperative Learning and Large-Group Instruction. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 123-134. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.123-134>
- Reyes, R., Otero, E., Pastrán, R., Herrera-Monge, M. F. y Álvarez, C. (2018). Análisis del sobrepeso, obesidad, niveles de actividad física y autoestima de la niñez de León, Nicaragua. *MHSalud*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/mhs.16-1.4>
- Ridgers, N. D., Fairclough, S. J., y Stratton, G. (2010). Twelve-month effects of a playground intervention on children's morning and lunchtime recess physical activity levels. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(2), 167-175. <https://doi.org/10.1123/jpah.7.2.167>
- Saint-Maurice, P. F., Welk, G. J., Beyler, N. K., Bartee, R. T., y Helan, K. A. (2014). Calibration of self-report tools for physical activity research: The Physical Activity Questionnaire (PAQ). *BMC Public Health*, 14(1), 1-9. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/461>
- Sallis, J., McKenzie, T. L., Alcaraz, J., Kolody, B., Faucette, N., y Hovell, M. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American Journal of Public Health*, 87(8), 1328-1334. <https://doi.org/10.2105/AJPH.87.8.1328>
- Salmon, J. y Timperio, A. (2007). Prevalence, trends and environmental influences on child and youth physical activity. *Medicine and Sport Science*, 50, 183-199. <https://doi.org/10.1159/000101391>
- Sarkin, J. A., McKenzie, T. L., y Sallis, J. F. (1997). Gender differences in physical activity during fifth grade physical education and recess period. *Journal of Teaching Physical Education*, 17(1), 99-106. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.1.99>
- Spence, J. C., Blanchard, C. M., Clark, M., Plotnikoff, R. C., Storey, K. E., y McCargar, L. (2010). The role of self-efficacy in explaining gender differences in physical activity among adolescents: A multilevel analysis. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(2), 176–183. <https://doi.org/10.1123/jpah.7.2.176>

- Trigueros, R., Navarro, N., Aguilar, J., y León, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/347631/256811>
- Van Sluijs, E., McMinn A., y Griffin S. (2008). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *BMJ*, 42(8), 653-657. <https://doi.org/10.1136/bmj.39320.843947.BE>
- Vásquez-Bonilla, A., Zelaya-Paz, C., y García-Aguilar, J. (2019). Análisis de sobrepeso y obesidad, niveles de actividad física y autoestima en escolares de San Pedro Sula, Honduras. *MHSalud Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 16(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15359/mhs.16-2.5>
- Ward, D., Saunders, R., y Pate, R. (2007). *Physical Activity Interventions in Children and Adolescents*. Human Kinetics Publishers.
- Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., Macdougall, C., Garrard, J., Green, J. y Waters, E. (2010). Increasing school playground physical activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(2), 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2009.02.011>



Consecuencias del *bullying* en la formación de estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010–2021¹

Consequences of Bullying in the Formation of Students According to Latin American Studies Between 2010-2021

*Leidy Xiomara Caicedo Bohórquez*²

Politécnico Grancolombiano

Colombia

lexicabo@hotmail.com

*Tany Giselle Fernández Guayana*³

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Colombia

tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co



Recibido: 3 de mayo de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.8>

- 1 Este artículo se deriva de la tesis titulada “Consecuencias del bullying en la formación de los estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010–2020”, para optar por el título de Licenciado/a en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria, Colombia.
- 2 Licenciada en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria. Docente del Colegio Tucanes y Tucanitos del Municipio de Mocoa, Putumayo, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-0880-9587>
- 3 Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Especialista en Desarrollo Personal y Familiar de la Universidad de La Sabana. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana. Docente e investigadora de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>



Resumen

El presente artículo comparte los resultados de un estado de conocimiento en torno a las consecuencias que genera el *bullying* en la formación de estudiantes en edad escolar, según estudios desarrollados en América Latina entre 2010–2021. El método consistió en una revisión documental de 34 fuentes dentro de las cuales se encuentran tesis de pregrado, maestría, doctorado y artículos científicos publicados. El análisis de la información se realizó bajo una matriz documental que contrastó los datos en relación con dos categorías de estudio: 1) El *bullying* como interés científico y 2) Consecuencias que genera el *bullying* en edad escolar. Dentro de los principales resultados se destaca que el acoso escolar produce en los sujetos victimarios baja autoestima, depresión, ansiedad, bajo rendimiento escolar y síntomas somáticos que, si no se tratan oportunamente en la escuela y en la familia, provocan el retiro de la persona estudiante de la institución, negándole el derecho a la educación o, en su caso más grave, el suicidio. Como conclusión, se destaca que el *bullying* se desencadena en un proceso lento y tortuoso, el cual se va agudizando con el tiempo; es por esa razón que se hacen necesarias rutas de atención para atacar la problemática desde sus primeras manifestaciones.

Palabras clave: Acoso escolar, América Latina, edad escolar, formación, víctima.

Abstract

This paper shares a state of knowledge about the consequences generated by bullying in the formation of school-age students according to studies in Latin America between 2010-2021. The method consisted of a documentary review of 34 files which comprise undergraduate, master's, and doctorate theses, and published scientific articles. The analysis of the information was carried out under a documentary matrix that contrasted the data in relation with two study categories: 1) Bullying as a scientific interest and 2) Consequences generated by bullying in school age. The main result shows that bullying causes low self-esteem, depression, anxiety, poor school performance and somatic



symptoms in the victims, which, if not treated in a timely manner at school and with the family, may result in the removal of the student from the institution denying them the right to education, or they could cause a most serious problem, suicide. As a conclusion, it is highlighted that bullying is triggered in a slow and tortuous process, which becomes more acute over time; it is the reason why care routes are necessary to tackle the problem from its first manifestations.

Keywords: Latin America, school age, school bullying, training, victim

Introducción

En Latinoamérica, para los niños, niñas y adolescentes, las instituciones educativas representan un lugar seguro, que les brinda no solo educación sino también protección del contexto en el que viven. Esto se debe a que, para algunas personas, sus lugares de socialización (barrio, familia) no cumplen con la defensa de los derechos fundamentales. Sin embargo, la escuela tampoco ha podido lograrlo, puesto que el acoso estudiantil o el llamado *bullying* se hace cada vez más presente en las aulas de clase, cuestión que se ve reflejada en las expresiones verbales y no verbales de cada estudiante.

Por su parte, la percepción que tienen las familias acerca del entorno escolar no se limita al nivel cognitivo, sino que delegan a la escuela el cuidado integral que abarca las emociones, las expresiones, el desarrollo psicológico, el cuidado físico, el fortalecimiento de las habilidades y la superación de las necesidades. Esto conlleva para las instituciones educativas una responsabilidad que en pocas ocasiones pueden cumplir, ya que dentro del ambiente escolar se pueden evidenciar distintos niveles de maltrato. Según la UNICEF, “La función central de la escuela es educar, enriquecer y proteger a sus estudiantes, en un ámbito de respeto y ejercicio de los derechos de todos” (Eljach, 2011, p. 7).

Lamentablemente, la escuela, se ha convertido en el espacio donde se manifiesta el *bullying* a través de las bajas notas académicas, el cambio del estado de ánimo, la dificultad en la socialización con los compañeros y compañeras, la pérdida de la confianza y la afectación de la autoestima, lo cual ocasiona comportamientos agresivos que pueden

generar tragedias como masacres, suicidios y deterioros psicológico de las personas involucradas.

Sumado a ello, se hacen presentes en el colectivo escolar la violencia directa o indirecta y su normalización. Con respecto a la violencia directa e indirecta, [Enríquez \(2015\)](#) menciona que en las “Pruebas Saber” grado 5° y 9° de Colombia, realizadas a 55.000 estudiantes en 589 municipios del país, se encontró que el 29 % de estudiantes de quinto y el 15 % de noveno manifestaban haber sufrido algún tipo de agresión física o verbal por parte de un compañero o una compañera. Señalan además “que en las instituciones públicas la intimidación es más personal, de frente a la persona estudiante; mientras que en los colegios privados se presenta el fenómeno de acoso a través de las redes sociales” ([Enríquez, 2015](#), p. 3). Con respecto a la normalización de la violencia, [Rodríguez \(2019\)](#) expresa:

Las expresiones de violencia en la escuela son actos que se presentan a diario, lo complicado es el límite entre violencia física y no física, según los estudiantes este último tipo de violencia suele ser entendida como algo normal. (p. 24)

Dado lo anterior, queda en evidencia que, para la población estudiantil, la agresión en el entorno escolar es parte de su cotidianidad y no discrimina el tipo de institución. Es por esa razón que el presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de un estado de conocimiento que analiza las consecuencias del *bullying* en la formación de estudiantes en edad escolar, según estudios realizados en Latinoamérica entre 2010–2021. Con este estudio documental, se profundiza sobre los niveles de violencia escolar entre pares, el rol que desempeñan cada una de las personas involucradas y las rutas de atención para este tipo de situaciones. También se conoce sobre el papel de la familia, el personal docente y planteles educativos, quienes, en su labor cotidiana, pueden cumplir con el rol de testigos silenciosos pasando por alto las pequeñas acciones violentas que desembocan en la práctica del acoso escolar.

Estrategia metodológica

Se utilizó la revisión documental debido a que permitió identificar las investigaciones elaboradas, las autorías, los objetos de estudio, las metodologías, los resultados y las discusiones con las cuales se



construyen premisas y relaciones sobre las consecuencias del *bullying* en edad escolar y, por tanto, fundamentar una base teórica sobre el tema.

Los documentos consultados se distribuyeron entre tesis de pregrado, investigaciones a nivel posgrado como maestría y doctorado, y artículos resultados de investigación en idioma español para un total de 34 archivos. Para ello, se contó con el buscador de Google con el propósito de ingresar a los repositorios institucionales de universidades nacionales tales como los repositorios de la Pontificia Universidad Javeriana, de la Universidad del Valle, de la Universidad de Cartagena, de la Universidad Nacional, de la Universidad de Medellín, de la Universidad del Cauca, de la Universidad de Antioquía y de la Universidad de Cartagena. En los repositorios digitales de instituciones internacionales se consultaron los repositorios institucionales de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, de la Universidad de Guayaquil de Ecuador, de la Universidad de Lima, de la UNAM de México, de la Universidad Veracruzana, México, de la Universidad de San Carlos de Guatemala y el repositorio de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Perú. También se hizo búsqueda en las bases de datos Scielo, MIAR, Redalyc, Scopus, Crossref, Latindex, DOAJ, REDIB, LatinRev y Dialnet. Dentro de los criterios de selección, se estipularon estudios realizados en América Latina sobre el acoso escolar en edad escolar, esto quiere decir que abarcaran los niveles de preescolar, educación primaria, secundaria y educación media respectivamente, y que además no tuvieran una antigüedad de más de 11 años -2010-2021- (Ver tabla 1).

Tabla 1
Fuentes de información

Tipo de documento	País	Año	Total
Tesis de pregrado, posgrado y doctorado	Colombia	2010/2012/2014/2016/2017/2018/	11
	México	2012/2018	3
	Perú	2015/2018	2
	Ecuador	2013/2014	3
	Guatemala	2010	1
Total			20

Tipo de documento	País	Año	Total
Artículos científicos publicados	Colombia	2013/2015/2020	4
	México	2012/2015	4
	Perú	2020	1
	Chile	2015/2020	2
	Argentina	2021	1
	Brasil	2020	1
	Costa Rica	2019	1
Total			14
Total final			34

Nota: Elaboración propia (2021)

Para el análisis de la información, se utilizó el método descriptivo. Se realizó una matriz documental en la cual se cruzaron los datos recolectados con unas categorías de análisis, las cuales permitieron identificar las tendencias, ausencias y minorías de las consecuencias que genera el *bullying* en la formación de estudiantes en edad escolar. Las categorías son: 1) El *bullying* como interés científico y 2) Consecuencias que genera el *bullying* en edad escolar y cada una se despliega en una serie de subcategorías a saber (Ver Tabla 2).

Tabla 2
Categorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
El <i>bullying</i> como interés científico	Problema de investigación
	Tipo de estudio
	Muestra o participantes
	Método
	Instrumentos de recolección de información
	Hallazgos
Consecuencias que genera el <i>bullying</i> en edad escolar	Baja autoestima
	Depresión
	Ansiedad- angustia
	Rendimiento escolar
	Síntomas somáticos
	Suicidio

Nota: Elaboración propia (2021)



Resultados y discusión

El *bullying* como interés científico

Los documentos realizan preguntas de investigación que intentan indagar sobre la calidad de vida, las consecuencias y daños causados en los niños, niñas y adolescentes en edad escolar víctimas del *bullying* verbal, psicológico, físico, social y sexual (Cardozo, 2021; Hidalgo-Rasmussen *et al.*, 2015; Morán, 2016). Surge también un deseo por encontrar las causas, efectos, características, manifestaciones, representaciones sociales, detección y prevención del *bullying* (Báez y Oliveros, 2010; López, 2016; Romero, 2012). Por su parte, algunos de los estudios enfocan su interés investigativo en los distintos actores que se encuentran involucrados en el acoso escolar tales como sujetos observadores, víctimas, acosadores y las familias (Arcos y Trejo, 2012; Gómez, 2012; Morán, 2016).

Con respecto al tipo de estudio, se puede decir que el más utilizado es el enfoque cualitativo a nivel nacional (Colombia), ya que posibilita profundizar casos específicos donde se puede analizar las diversas variantes y la complejidad de este fenómeno según los distintos contextos (Burgos *et al.*, 2014; Vázquez, 2018), a la vez concede la aproximación del personal investigador, quien le puede dar sentido de una forma crítica y naturalista a la investigación (Chaves-Álvarez *et al.*, 2020; Contreras, 2013). El enfoque cuantitativo, fue utilizado a nivel internacional en países como Guatemala, Perú, Ecuador, México y Perú (Jiménez, 2015; Morán, 2016; Rincón, 2018; Roldán, 2021). El tipo de estudio menos aplicado fue el histórico-científico desarrollado en México (Magallón, 2016).

En referencia con la población participante, los estudios mostraron una tendencia hacia niños, niñas y adolescentes en edad escolar, desde el preescolar hasta el último grado de educación media. Los contextos escolares como escuelas y colegios, por lo general, fueron los principales escenarios investigados (Arcos y Trejo, 2012; Báez y Oliveros, 2010; Vázquez, 2018). De igual forma, los estudios suelen enmarcarse en el ambiente de las relaciones interpersonales entre estudiante-estudiante, estudiante-docente, familia-estudiante y docente-familia (de las Heras *et al.*, 2020; Rincón, 2018). En una investigación realizada en Guayaquil- Ecuador se involucró a los padres y/o las madres, quienes

manifestaron sus conocimientos sobre el tema, siendo la única en la que se vio implicada la familia (Mojica, 2014).

Por su parte, en la mayoría de los estudios se utilizó el método descriptivo por su facilidad para evaluar y describir el fenómeno del acoso escolar en torno a las casuísticas, sus variables y características. Este permitió entonces conocer los inicios del *bullying*, sus formas de manifestación, las acciones que se han tomado para contrarrestar causas y consecuencias, los entes actores y escenarios involucrados, entre otras variables (Chaves-Álvares *et al.*, 2020; Rincón, 2018; Cerezo y Hurtado, 2016). Por el contrario, el método menos utilizado fue la investigación de campo, el cual fue se aplicó en Guayaquil-Ecuador, y que permitió el desarrollo de la investigación en el mismo lugar donde se gestaron los acontecimientos y en contacto con los entes directos (Perlaza y Laz, 2014).

Dentro de los instrumentos de recolección de información, los más aplicados corresponden a la entrevista, la encuesta, la observación y el cuestionario. La entrevista estuvo presente en 15 de los 34 documentos analizados (Cardozo, 2021; Carreño, 2012; Díaz *et al.*, 2018). Esta tendencia se debe a que la entrevista permite el diálogo; por medio preguntas y respuestas, se guía la conversación para conocer las percepciones del *bullying* desde los puntos de vista de las personas estudiantes, docentes y familias, así como el manejo que le dan las instituciones educativas y los entes territoriales a las políticas y leyes contra en acoso escolar; al mismo tiempo la entrevista posibilita conocer la opinión sobre las causas y las consecuencias de quienes están involucrados directa o indirectamente en estos casos. También la encuesta fue otro de los instrumentos de recolección de información utilizada, ya que estuvo presente en 12 de los 30 documentos (Burgos *et al.*, 2014; Medina *et al.*, 2016; Ortega, 2013).

Dentro de los hallazgos, es pertinente señalar que la mayoría de las investigaciones mencionan las agresiones físicas y verbales, como parte de las relaciones interpersonales (Cárdenas, 2015; Ortega, 2013). De igual forma, se encontró que las manifestaciones físicas de violencia son más comunes entre hombres y la exclusión social por medio de rumores y apodos es más común entre mujeres (Borrero y Mosquera, 2016). Por otro lado, hubo una tendencia marcada hacia el silencio que guardan las víctimas y la falta de denuncias sobre este fenómeno; esto debido a la poca respuesta oportuna y la falta de sanciones o



correcciones frente el tema (Chaves-Álvares, 2020; Díaz *et al.*, 2018; Jiménez, 2015). En este mismo sentido, se encontró que las familias poco conocen sobre las afectaciones del *bullying*, ya que suelen normalizarlo como parte de la interacción en la etapa escolar. Finalmente, en la mayoría de los estudios se encontró la falta de mecanismos y políticas útiles para su prevención (Cárdenas, 2015; Ceballos y Velazco, 2018; Rincón, 2018).

Estos estudios demuestran que hay una tendencia por profundizar sobre el fenómeno del *bullying*, puesto que se reconocen sus implicaciones en la vida de las víctimas y sus repercusiones a nivel social. Se resalta también cómo, a falta de políticas educativas, algunos agentes pedagógicos han tomado la iniciativa por establecer rutas de atención que permitan detener cualquier tipo de agresión en el aula. Los estudios muestran la necesidad de conocer estadísticas y realizar investigaciones longitudinales que logren visualizar los efectos del *bullying* a largo plazo.

Sumado a ello, los estudios hacen notoria la urgencia por difundir el tema con el propósito de prevenir este tipo de prácticas e incluir otros escenarios donde surge el acoso escolar como lo son las instituciones rurales y de educación superior, lugares donde día tras día surgen casos que no son atendidos, solo hasta que se hacen públicos en los medios de comunicación a causa del fallecimiento de alguna de las personas involucradas. De hecho, en las instituciones rurales suele considerarse la agresión como un símbolo de fortaleza, mientras que resistir a ella es una forma de sobrevivir al medio. Con respecto a las universidades, por su carácter académico, se tiende a hacer de lado la atención al *bullying* dada la autonomía y madurez que se supone que traen consigo la población estudiantil para resolver los conflictos. En ese orden de ideas, los estudios alrededor del *bullying* sugieren ampliar sus muestras, situarse en escenarios poco comunes y procurar resultados que redunden en actos concretos que permitan darle manejo al acoso escolar.

Consecuencias del *bullying* en edad escolar (Latinoamérica y Colombia)

En primer lugar, buena parte de los estudios muestran que la baja autoestima es una de las consecuencias que genera el acoso escolar. En investigaciones de países como México, la ausencia de una correcta autoestima lleva a la depresión, la ansiedad y las conductas suicidas.

Allí mismo se realizó una encuesta a 272 participantes que arrojó que el 29,04 % de las personas encuestadas percibieron como una de las consecuencias del *bullying* la baja autoestima, la cual provoca otras afectaciones psicológicas (Arcos y Trejo, 2012). Por su parte, en países como Ecuador, se menciona el acoso verbal como más perjudicial que la violencia física, ya que lastima y destroza la identidad al causar daños que serán recordados a lo largo de la vida de la víctima (Ortega, 2013).

Estos estudios también se refieren al acosador o la acosadora, como un sujeto con complejo de superioridad, ya que considera tener el derecho de elegir una víctima y someterla a sus caprichos tales como burlas, apodos, insultos y gestos agresivos que influyen en el bajo rendimiento académico, el desarrollo de una personalidad retraída y, por tanto, una autoestima baja de la víctima (Arcos y Trejo, 2012; Ortega, 2013; Tejada *et al.*, 2021).

En cuando a los estudios nacionales (Colombia), algunos indicaron que las personas estudiantes luchan contra maltratos intrafamiliares, lo que exacerba la introversión, el desánimo y la desconfianza, sin mencionar que en el contexto escolar suelen ser manipulados por medio de amenazas y chantajes de sus agresores que terminan en ridiculizaciones en público, afectando por tanto en la percepción de sí mismos y el control de sus emociones (Clareth *et al.*, 2015; Jiménez, 2017; López, 2016).

En segundo término, la depresión es presentada como otra de las principales consecuencias del acoso escolar. Esto se refleja en la encuesta aplicada a 272 niños, niñas y adolescentes en México que arrojó como respuesta un 37,87 % de predominio a la depresión por acoso escolar (Arcos y Trejo, 2012). Tal parece que es una de las primeras consecuencias en aparecer en las víctimas, llevándolas de una tristeza común a una profunda que se aseveraron con los diferentes actos de sus agresores o agresoras (Cárdenas, 2015; Hidalgo-Rasmussen *et al.*, 2015).

También se encontró que la depresión es uno de los primeros pasos hacia el aislamiento y las conductas antisociales, pues lleva de a pocos a la soledad, a la melancolía, al desánimo y, por último, en casos severos, al deseo de quitarse la vida. Esto no solo se refleja en el estado de ánimo, sino que puede pasar a ámbitos de salud física como problemas de alimentación e insomnio (Azúa *et al.*, 2020; Cerezo y Hurtado, 2016; Vaca, 2014).

En tercer lugar, se encuentran la ansiedad y la angustia como otras de las consecuencias del acoso escolar. A nivel internacional, se



menciona la ansiedad como los temores y preocupaciones que obstaculizan el sano desarrollo de la cotidianidad. Las víctimas del *bullying* suelen entonces sentirse perseguidas e intimidadas por sus iguales, sufriendo calladamente el ataque de sus agresores o agresoras. Al mismo tiempo, la ansiedad los carcome haciéndolos más vulnerables, y en el caso de sus ejecutantes, volviéndolos más agresivos (Cárdenas, 2015; Díaz *et al.*, 2018; Medina *et al.*, 2016).

Se puede decir que es a través del sarcasmo y el cinismo que se lleva a la víctima hacia la ansiedad, desencadenando en ella formas de expresarse más cautelosas, a crear una imagen negativa de sí mismos y a elevar los niveles de estrés. Es por eso que las víctimas manifiestan sentimientos de culpa, miedo y vergüenza a expresarse en público y en privado (Avilés *et al.*, 2020; Ortega, 2013).

Una cuarta consecuencia concierne al bajo rendimiento académico. Según los estudios, los daños psicológicos y físicos que esta práctica ocasiona producen en la víctima el desinterés, pérdida de gusto hacia la escuela y el aprendizaje en el contexto escolar hasta el punto de decidir abandonar la institución educativa (Quispe y Poma, 2015; Perlaza y Laz, 2014; Carreño, 2012).

En los estudios a nivel nacional, lo académico es más fácil de observar como una de las primeras manifestaciones de acoso o agresiones, ya que las víctimas dejan de participar en clase por miedo a ser objeto de burla. Allí se haya una fuerte correlación entre violencia escolar y bajo rendimiento académico (Báez y Oliveros, 2010; Díaz *et al.*, 2018; López, 2016). Al respecto, algunas de las instituciones suelen sancionar la práctica del *bullying* basándose en la normatividad del manual de convivencia donde se hacen llamados verbales o escritos a la persona agresora (Morán, 2016; Salcedo, 2017).

A nivel internacional, también se halló una fuerte relación entre las agresiones de carácter físico, verbal y psicológico con el rendimiento académico. Esto se debe a que este tipo de agresiones suelen avanzar al aumentar la inseguridad de la víctima, cosa que le imposibilita parar la intimidación de sus agresores o agresoras, lo que causa en este un descontento consigo mismo e incapacidad de alcanzar cualquier aprendizaje por más sencillo que sea (Cárdenas, 2015; Olivera-Carhuaz y Yupanqui-Lorenzo, 2020; Quispe y Poma, 2015). Finalmente, se encuentra una necesidad de mantener ambientes con alta calidad de convivencia y motivación avivada desde los valores humanos, con el fin de propiciar el

óptimo desempeño académico y así evitar los altos niveles de deserción escolar (Avilés *et al.*, 2020; Gómez, 2012; Vásquez, 2018).

En quinto lugar, se encuentran los síntomas somáticos como otra de las consecuencias del *bullying*. En algunos estudios, se menciona que las víctimas de acoso escolar somatizan la agresión a través de malestares físicos, jaquecas, gastritis, colitis, insomnio, fatiga, trastornos alimenticios y migraña. La aparición de estas dolencias pocas veces es manifestada a las personas adultas por el temor a hablar del tema (Cárdenas, 2015; Perlaza y Laz, 2014). Asimismo, el acoso escolar suele hacerse notorio cuando se aseveran las pesadillas, la variación en el peso y la talla en los victimarios, además de los desmayos derivados por sus padecimientos. Es ahí cuando la mayoría de las veces se acude a ayuda médica dando los primeros pasos al tratamiento de una afectación profunda del *bullying* (Hidalgo-Rasmussen *et al.*, 2015; Perlaza y Laz, 2014).

A su vez, cuando la curva de agresiones ha dejado avanzar y los momentos de tristeza y soledad son más frecuentes, el suicidio se hace presente como consecuencia severa de *bullying* (Azuá *et al.*, 2021). En Colombia, un estudio de la Universidad del Valle arrojó que, de 55.000 niños, niñas y adolescentes pertenecientes a 589 municipios, el 29 % de estudiantes de 5° y el 15 % de 9° manifestaron haber sufrido algún tipo de agresión física o verbal de parte de algún compañero o compañera. También que 3 de cada 5 niños y niñas víctimas de violencia escolar piensan en el suicidio y que 1 de cada tres lo intentan (Enrique, 2015).

Ahora bien, entre los estudios a nivel internacional, en Ecuador se encontró que el 50 % de muertes en jóvenes se relacionan con el suicidio causado por el *bullying* (Perlaza y Laz, 2014). Mientras que, en México, en un estudio hecho a 272 estudiantes, arrojó que el 26,84 % de ellos relaciona el suicidio como una de las principales consecuencias del acoso escolar en el colegio (Arcos y Trejo, 2012). De hecho, en una investigación realizada por la Universidad Veracruzana se indicó que, a nivel internacional, México ocupa el primer lugar en casos de acoso escolar en educación básica en instituciones públicas y privadas. El mismo estudio reveló que 5.000 estudiantes aproximadamente acuden al suicidio generado por el acoso (Vásquez, 2018). Estas cifras alertan a la comunidad para avanzar en políticas públicas que protejan el derecho a la vida digna y a la atención de la salud mental.

Los anteriores estudios resaltan el componente psicológico como detonante en la práctica del *bullying*. Tanto víctima como agresor o



agresora presentan una distorsión en su autoestima, lo que los impulsa a creer que merecen maltrato o que poseen el derecho de abusar del otro. Es así como los niños, niñas y adolescentes que son víctimas suelen sentirse culpables de su situación y permiten que otros los griten, insulten, peguen y persigan. Por su parte, la persona que ejerce la agresión suele considerarse mejor que los demás especialmente con el que considera débil, y una muestra de su “superioridad” suele manifestarse con la violencia. Por si fuera poco, los estudios también coinciden en que pertenecer a una familia disfuncional agrava las conductas de asilamiento (para la víctima) y de agresión (para la persona atacante).

En consecuencia, las investigaciones motivan a las instituciones educativas a centrar sus esfuerzos por trabajar en la consolidación de una autoestima sana y por el desarrollo de una autoimagen realista con sus estudiantes, así como vincular a los padres y/o madres de familia con el propósito de reivindicar su labor en el monitoreo y en la educación de sus hijos e hijas. En concordancia, las investigaciones invitan a propiciar espacios para la convivencia, el diálogo, el retorno de los valores humanos, el rescate de la dignidad y el correcto manejo de la libertad personal.

Conclusiones

El anterior estado de conocimiento arrojó como carácter especial el hecho de que las víctimas del *bullying*, manifiestan las consecuencias por medio de un proceso. Se inicia con una burla o una broma por parte del agresor o agresora. Ante la reiteración del acoso, la víctima empieza a sufrir daños en su autoestima y confianza. Posteriormente, la víctima se aísla y permanece en silencio terminando excluida socialmente. Aquí se hacen presentes los cambios en el desempeño académico, de humor y las inasistencias a clase porque se somatiza con dolores de cabeza, migrañas, gastritis, insomnio, somnolencia y pesadillas, o con trastorno alimenticios como la bulimia y la anorexia. Al sumarse estos efectos, la víctima se encuentra en un estado emocional-mental imposible de soportar, trayendo como consecuencia el inminente retiro de la institución negándole así su derecho a la educación, o el atento contra su propia vida.

Todo lo anterior se exagera con la falta de atención y oportuno tratamiento de los casos de *bullying* por parte de los maestros, maestras y las instituciones educativas. Es importante mencionar que desde el rol

como docentes se presentan grandes retos para abarcar y solucionar los conflictos entre estudiantes. Pero la realidad es que las instituciones brindan pocos espacios para darle visibilidad al tema, y se hace cada vez más difícil la intervención oportuna frente a la práctica del *bullying* en las aulas. Por su parte, se puede decir que la población docente, en su labor cotidiana, tiene la responsabilidad de detener cualquier tipo acción violenta y empezar a actuar. Como bien se pudo evidenciar, el *bullying* penetra silenciosamente en las aulas de clase pasándose por alto en algunas ocasiones, pero en otras se cumple el rol de testigo y no se hace nada.

Asimismo, se evidencia poca vinculación de las familias tanto del agresor o agresora, como de las víctimas, para dar solución a la problemática. También, se hace notoria la inoperancia del Estado para brindar garantías con políticas que protejan a los niños, niñas y adolescentes, y que, a su vez, brinden una ruta de atención, cosa que acentúa y normaliza la agresión en las relaciones sociales. A partir de allí, se observa la necesidad de capacitar a la comunidad educativa (personal directivo, orientador y docente, así como miembros de familia) con el propósito de erradicar las prácticas violentas por más pequeñas o inofensivas que se consideren, puesto que un sobrenombre, la exclusión constante, las burlas, los chantajes, entre otros factores, pueden desembocar en problemas que afectan la integridad física, emocional y psicológica de las víctimas. Por tal motivo, el *bullying* requiere ser tratado desde su primera manifestación entablando lazos sinérgicos entre la familia, la escuela y las políticas públicas con el propósito de evitar daños irreparables.

Dentro de las limitaciones del estudio, se encuentran la restringida bibliografía a nivel de artículos científicos, puesto que en su mayoría los estudios corresponden a tesis universitarias ubicadas exclusivamente en repositorios institucionales; en este sentido, el acceso a la información queda condicionada y poco divulgada. Finalmente, se recomienda involucrar a las familias y al entorno donde se desarrolla la víctima del *bullying*, con el propósito de observar las prácticas y las conductas familiares para una asertiva intervención. De igual forma, se recomienda a entidades gubernamentales establecer agendas públicas para propiciar políticas en torno a la protección de las víctimas, la prevención del *bullying* y creación de rutas de atención. De esta manera, se da a conocer este fenómeno para evitar la desinformación y lograr su detección oportuna.



Referencias

- Arcos, J. N. y Trejo, M. A. (2012). *Acoso escolar en secundaria: estudio descriptivo* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2012/junio/0681330/Index.html>
- Azúa, E., Rojas, P. y Ruiz, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(3), 432-439. <http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>
- Avilés, J. M., Paulino, L. R. y Petta, R. (2020). Actuaciones del profesorado ante el bullying en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), 23-41. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18091>
- Báez, W. C. y Oliveros, J. C. (2010). *El bullying: prevención, detección e intervención primaria en preescolares* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10554/6669>
- Borrero, W. M. y Mosquera, K. J. (2019). *Más allá de lo evidente: representaciones sociales del bullying en un contexto escolar afrodescendiente* [Trabajo de grado para obtener el título de trabajadora social, Universidad del Valle]. Biblioteca digital. <http://hdl.handle.net/10893/13292>
- Burgos, L. L., Ardila, M. A. y Rebolledo, W. L. (2014). *Acoso escolar en niños de tercer grado básica primaria: Colegio nuestra señora del Perpetuo Socorro Cartagena* [Proyecto de grado para licenciatura, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/11227/2620>
- Cardozo, G. (2021). Factores vinculados al bullying en escolares de Córdoba, Argentina. *Liberabit Revista Peruana de Psicología*, 27(1), e459. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.08>
- Cárdenas, E. L. (2015). Perspectiva jurídico-internacional y cultura de la violencia escolar. *Revista de Derecho Privado, Cuarta Época*, IV(7), 47-62. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-privado/article/view/10440/12583>
- Ceballos, Y. A. y Velasco, L. T. (2018). *Bullying escolar y estrategias de afrontamiento en la institución Educativa la Paz* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquía]. <https://bibliotecadigital.udea>

- [edu.co/bitstream/10495/16278/1/CeballosYeison_2018_BullyingEscolarEstrategias.pdf](http://hdl.handle.net/10893/10651)
- Cerezo, S. D. y Hurtado, Y. (2016). *Factores de riesgo psicosocial que inciden en las manifestaciones de violencia escolar entre pares, estudiantes del grado sexto durante el año 2014 de la Institución Educativa José María Cabal del Distrito de Buenaventura* [Monografía de grado para optar al título de trabajador social, Universidad del Valle]. Biblioteca digital. <http://hdl.handle.net/10893/10651>
- Carreño, K. J. (2012). *Interpretación de textos narrativos por parte de niños víctimas de bullying* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/17280/CB-0522717.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaves-Álvares, A. L., Morales-Ramírez, M. E. y Villalobos-Cordero, M. (2020). Ciberbullying desde la perspectiva del estudiantado: “Lo que vivimos, vemos y hacemos”. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.3>
- Clareth, A. Mendoza, L. Gómez, C. Urzola, H. y Córdoba, P. (2015). Caracterización del fenómeno del Bullying desde la perspectiva de la Víctima, Victimario y Testigo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 91-106. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/846>
- Contreras, A. P. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100-114. <https://doi.org/10.22335/rlct.v4i2.195>
- de las Heras, M., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2020). Cyberbullying en futuros maestros: prevalencia y co-ocurrencia con el bullying en una muestra de estudiantes de magisterio. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 61, 83-101. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a6>
- Díaz, M., Rovira, M. y Trespacios, A. M. (2018). *Estrategia de educación-comunicación para la prevención del acoso escolar en la institución educativa José Manuel Rodríguez Torices de la ciudad de Cartagena* [Tesis de grado, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/6832/ESTRATEGIA%20DE%20EDUCOMUNICACION%20PARA%20LA%20PREVENCION%20DEL%20ACOSO%20ESCOLAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. UNICEF. <https://www.unicef.org/costarica/informes/violencia-escolar-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>
- Enríquez, M. F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n1.983>
- Gómez, A. (2012). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 18(58), 839–870. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/271/271>
- Hidalgo-Rasmussen, C., Molina, T., Molina, R., Sepulveda, R., Martínez, V., Montaña, R., González, E. y George, M. (2015). Bullying y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolares chilenos. *Revista Médica de Chile*, 143, 716-723. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134383/Bullying-y-calidad-de-vida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, J. (2017). Bullying en un contexto escolar masculino de la ciudad de Bogotá, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4839/Jim%c3%a9nezHernandezJuandela-Cruz2017.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Jiménez, J. F. (2015). Comentario en relación a la prevención del maltrato en el entorno escolar (bullying). *Revista de Derecho Privado, Cuarta Época*, 7, 63-77. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-privado/article/view/10441/12584>
- López, Y. A. (2016). *Efecto de un programa de prevención universal en la reducción del riesgo de bullying en adolescentes de una institución educativa del municipio de Toca* [Tesis de grado, Universidad de Católica De Colombia]. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/3138/4/TESIS%20BULLYING%20TOCA.pdf>
- Magallón, M. A. (2016). Acoso u hostigamiento escolar, bullying. Causas y responsabilidades. *Revista de Derecho Privado, Cuarta Época*, 8, 23-56. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-privado/article/view/10527/12692>
- Medina, A. D., García, R., Moreno, G. N. y Rosero, J. (2016). *Incidencia de los proyectos de convivencia escolar en la promoción de habilidades democráticas y ciudadanas de los estudiantes: el caso de la Institución Educativa Pedro Grau y Arola de la*

- Ciudad de Quibdó* [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11407/2988>
- Morán, V. C. (2018). *El bullying y su influencia en el comportamiento de los niños de 3er año de educación básica en la escuela fiscal Pedro Fermín Cevallos, suroeste de Guayaquil* [Trabajo de titulación, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25855>
- Mojica, L. D. (2014). *Presencia de padres y prevención de la agresión: el efecto diferencial de la presencia de los padres en procesos de educación de sus hijos sobre los indicadores de agresión en el colegio*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54054>
- Olivera-Carhuaz, C. y Yupanqui-Lorenzo, D. (2020). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar. *Revista Científica de la UCSA*, 7(3), 3-13. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2020.007.03.003>
- Ortega, A. C. (2013). *Manifestaciones de la agresión verbal entre adolescentes escolarizados* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/4536>
- Perlaza, G. L. y Laz, A. A. (2014). *Elaboración de talleres interactivos para concientizar a la comunidad educativa sobre las consecuencias del bullying en el rendimiento académico* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).
- Quispe, J. y Poma, B. R. (2015). *El bullying y el rendimiento académico en los estudiantes de sexto grado de primaria en la institución educativa Francisco Bolognesi n° 2016, ugel 04, comas, 2014* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/525>
- Rincón, E. R. (2018). *Los propios niños frente al bullying* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/8036/Rinc%c3%b3n_Requena_Edith_Rosario.pdf?sequence=3&isAllowed=y
-



- Rodríguez, A. B. (2019). *Estrategia pedagógica de formación en derechos humanos para disminuir los índices de violencia escolar en los estudiantes de grado de 8° de la IEM Aurelio Arturo Martínez de Pasto – Nariño* [Tesis de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/27170/%20%09abrodrigueze.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roldán, E. (2021). *Acoso escolar y educación para la convivencia pacífica en educación secundaria: Una propuesta de intervención* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10835/13485>
- Romero, D. R. (2012). *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10827>
- Salcedo, G. I. (2017). *Érase una vez un espantaprobomas: Estrategias didácticas para fortalecer la convivencia pacífica en el grado primero* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/236>
- Tejada, E., Garay, U., Romero, A. y Bilbao, N. (2021). El bullying desde el punto de vista del acosador: análisis y procedimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 373-390. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.422671>
- Vaca, P. M. (2014). *Formas y prevalencia del acoso escolar en adolescentes del primer año de bachillerato del Colegio UNE en Quito, durante el año lectivo 2012-2013* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/6278>
- Vázquez, H. H. (2018). *Incidencia del bullying en las relaciones interpersonales en alumnos de secundaria. El caso de la Secundaria “Jesús Reyes Heróles”* [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional. <https://www.uv.mx/mie/files/2017/01/TESIS-HECTOR-HUGO.pdf>



Derechos humanos en la sociedad fronteriza del territorio norte-norte: protección en la legislación costarricense

Human Rights in the Border Society of the North-North Territory: Protection within Costa Rican Legislation

*Vivian Carvajal Jiménez*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

vivian.carvajal.jimenez@una.cr

*Marielos Vargas Morales*²

Universidad Nacional
Costa Rica

marielos.vargas.morales@una.cr



Resumen

El resguardo de los derechos humanos fundamentales es clave para la vida democrática, la paz y la justicia social de las naciones. Costa Rica se precia en el mundo por la solidez de su estado social de derecho y la protección que les otorga a sus residentes, sean nacionales o personas



Recibido: 5 de abril de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.9>

- 1 Filóloga hispánica y pedagoga. Doctora en Tecnología Educativa. Profesora e investigadora en la División de Educación Rural de la Universidad Nacional. Miembro del Consejo Central de Posgrado. Actualmente desarrolla un proyecto de investigación en el territorio fronterizo de los cantones de Upala y Los Chiles, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-6392-1857>
- 2 Licenciada en educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos. Máster en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo. Académica en la División de Educación Rural de la Universidad Nacional. Línea de investigación: derecho a la educación de poblaciones vulneradas, educación comunitaria, cultura ambiental, entre otras. <https://orcid.org/0000-0001-9307-4946>

extranjeras. No obstante, en el caso de la sociedad fronteriza de la zona norte-norte del país, se encuentran grupos poblacionales vulnerados desde diversos flancos (migración, pobreza, barreras simbólicas, baja escolaridad), que ven opacada la vivencia plena de sus derechos. A luz de la legislación nacional e internacional, este texto describe parte del marco jurídico garante de derechos como salud, educación y trabajo para los individuos que residen en la sociedad fronteriza en contraste con los principales desafíos que se tienen para su cumplimiento.

Palabras clave: Derechos humanos, instrumentos jurídicos, poblaciones vulneradas, sociedad fronteriza, territorio norte-norte de Costa Rica.

Abstract

The protection of fundamental human rights is key to the democratic life, peace, and social justice of nations. Costa Rica prides itself all over the world for the strength of its social rule of law and the protection it grants to its residents, whether nationals or foreigners. However, in the case of the border society in the north-north of the country, there are vulnerable population groups from various sides (migration, poverty, symbolic barriers, low schooling) that see their full experience of rights overshadowed. Considering national and international legislation, this text reflects on the legal framework that guarantees rights, such as health, education and work for individuals residing in the border society, contrasting it with the main challenges for its compliance.

Keywords: border society, human rights, legal instruments, north-north territory, vulnerable populations

Introducción

Las poblaciones residentes alrededor de una frontera entre dos países constituyen un grupo humano con particularidades sociales e identitarias. Su vida se desarrolla en un ámbito donde las nacionalidades se bifurcan y se diluyen, o bien, donde una percepción binacional toma forma. Este fenómeno se configura desde múltiples dimensiones políticas, históricas y culturales, así como desde complejas dinámicas sociales, un conjunto de realidades a las que [van](#)



Lier llamó *sociedad fronteriza* (1971). Por su parte, lo que se reconoce como frontera, espacio limítrofe, línea o trocha fronteriza, tiene que ver más bien con la geopolítica y la historia oficial que los Estados-nación promulgan desde intereses concretos (Dupuy *et al.*, 2014), y no con la vivencia cotidiana ni la percepción de quienes residen alrededor de estos territorios o en ellos (Box y de la Rive, 1989).

Como suele ocurrir en muchas regiones del mundo, la franja territorial que separa políticamente una zona geográfica de otra concentra poblaciones en condiciones de fragilidad donde se levantan muros invisibles afianzados en prejuicios y miedos, lo que impregna a quienes residen en las sociedades fronterizas con un estigma que, si bien resulta ajeno a su autopercepción y vida comunitaria, puede obstaculizar el acceso a derechos humanos, a oportunidades de desarrollo y bienestar social. No es extraño, por tanto, que los territorios fronterizos de todo el mundo estén marcados por el conflicto, en algunas regiones con tintes de desventaja o violencia y, en otras, en franca amenaza para la vida de quienes habitan en dichos espacios (Carrión y Espín, 2011).

No obstante, sean cuales sean las circunstancias de quienes residen en una sociedad fronteriza, los derechos humanos fundamentales son de carácter universal y constituyen “la piedra angular del derecho internacional en materia de derechos humanos” (Naciones Unidas, 1948, párr. 4); además, al ser indivisibles e interdependientes, “un conjunto de derechos no puede disfrutarse plenamente sin los otros” (párr. 6). El respeto a los derechos humanos fundamentales apuntala las condiciones para la existencia digna de los individuos (Beloff y Clérigo, 2016); esto implica no solo el acceso a la seguridad social, la educación y la satisfacción material de las necesidades indispensables para la subsistencia, sino otras condiciones que le otorgan propósito a la vida y que se orientan hacia estados de bienestar individual y colectivo.

Por la relevancia de los derechos humanos, la necesidad y obligatoriedad de su cumplimiento, se han emitido múltiples leyes y decretos que se encuentran dispersos en instrumentos jurídicos varios, tanto en la legislación nacional como en la internacional. Por tanto, este artículo consiste en un esfuerzo por concentrar la legislación vinculante que ampara específicamente a la sociedad fronteriza del territorio norte-norte de Costa Rica en cuanto a derechos fundamentales, indistintamente del país de nacimiento y del estatus migratorio de sus residentes. Así, se revisa globalmente la diversidad de políticas, convenios, acuerdos y leyes

que amparan en esta materia; lo cual es significativo para quienes desarrollan investigación en una sociedad fronteriza como la que se asienta en las comunidades limítrofes al norte de Costa Rica. Si bien todo derecho humano es elemental y todos se concatenan para que la vida digna sea posible, para efectos de este escrito se enfatiza en el derecho a la salud, al trabajo y a la educación, pasando por diversos grupos poblacionales que habitan el territorio fronterizo.

La sociedad fronteriza del territorio norte-norte de Costa Rica

Al igual que en otros escenarios limítrofes, la historia de Costa Rica-Nicaragua se encuentra matizada por conflictos vinculados con la soberanía (Acuña, 2018), los cuales se trasladan al imaginario social y terminan manifestándose en conductas xenófobas (Solís, 2009). La zona que separa políticamente a ambas naciones se extiende a lo largo de 300 km de longitud (Piedra, 2017). Particularmente, el triángulo norte-norte, la Región Huetar Norte de Costa Rica integra tres cantones catalogados como fronterizos: Guatuso, Los Chiles y Upala. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2020), este territorio se conforma por aproximadamente 105 374 habitantes (Upala: 53 371; Los Chiles: 32 993; Guatuso: 19 010). Dicha región destaca por un escenario en clara “desventaja social” (MIDEPLAN, 2017, p. 55), donde los índices de desarrollo humano son poco favorables para sus residentes. Pese a los datos poblacionales, según el INEC (2020), alrededor de 313 000 inmigrantes viven en la zona.

En ese entendido, se debe destacar que, en la sociedad fronteriza, coinciden estatus legales diversos: nacionalidad -costarricense o nicaragüense-, residencia provisional o permanente, solicitante de asilo, inmigrante, refugiado, condición migratoria irregular, permiso laboral o estudiantil, entre otras (Morales, 2008; Morales y Castro, 2002), y muchas familias están integradas tanto por costarricenses como por nicaragüenses, lo que conforma un sentido de pertenencia e identidad particular.

En el triángulo norte-norte, la movilidad y flujo migratorio desde Nicaragua hacia Costa Rica está marcada por la oferta y demanda laboral por obvias razones de cercanía, pero, además, porque los conflictos internos ocurridos en Nicaragua desde los años 70 hicieron que la migración recibida en Costa Rica fuera predominantemente nicaragüense, lo que no solo incrementó la discriminación hacia estas personas, sino



que llevó a una agudización de los problemas relacionados con el respeto hacia sus derechos (Dirección General de Migración y Extranjería, 2011). De acuerdo con el *Diagnóstico del contexto migratorio de Costa Rica* (Dirección General de Migración y Extranjería, 2017), en el 2016 Costa Rica registra 50 671 trabajadores temporales, 379 901 permanentes y 58 363 en condición especial, para un total de 488 935 personas extranjeras. De estas, 329 066 son nicaragüenses. Así, en la práctica, las condiciones tanto sociohistóricas (Jenkins, 2014) como imaginarias (Sandoval-García, 2004) interfieren con la vivencia de algunos derechos, o bien, impiden que estos sean reclamados por los individuos, lo cual los coloca en mayor vulnerabilidad.

Derecho a la salud

En su *Constitución Política* (1949), Costa Rica señala que: “Toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana” (art. 33); también apunta que: “Los extranjeros tienen los mismos deberes y derechos individuales y sociales que los costarricenses” (art. 19), lo cual implica la libertad de expresión, el acceso al sistema de salud, a la vida cultural y avances tecnológicos, la reclamación de derechos y el libre tránsito, entre muchos otros.

Costa Rica, como Estado miembro de organismos internacionales que velan por los derechos humanos, debe generar las condiciones para su aseguramiento. Los acuerdos y convenios internacionales tienen supremacía sobre la *Constitución Política*, según consta en la *Reforma Constitucional N° 7128* (1989). En ese entendido, la *CIDH* (2019) despliega principios que impiden la discriminación de una persona por razones como género, estado de salud, orientación sexual, situación económica o migratoria, origen, estado civil, religión y otras.

Sin lugar a duda, la salud se encuentra en la cúspide de las necesidades humanas. La falta de acceso al sistema sanitario, de salud y de seguridad social, repercute desfavorablemente en el resto de los derechos que garantizan una existencia digna. La atención oportuna y completa durante la gestación y los primeros años de vida, la adecuada nutrición, los cuidados óptimos ante una emergencia, la prevención de enfermedades y el tratamiento de padecimientos crónicos, se revierten en la esperanza y calidad de vida. El derecho a la salud implica un entorno psicológico, social y ambiental sano, así como acceso al agua

potable y el seguro contra riesgos para la atención de las actividades humanas y condiciones laborales seguras. Por ello, la [Organización Panamericana de la Salud \(OPS\) \(2019\)](#) señala como sociedades justas a aquellas donde la equidad en salud es notable, enfatizando la democratización de los derechos humanos.

Costa Rica destaca en el ámbito global por la solidez, solidaridad y calidad de su sistema de salud y seguridad social ([OCDE, 2017](#)). Desde 1973, la [Ley General de Salud](#) dispone como una función esencial del Estado velar por la salud de la población (art. 2); así mismo, establece que:

Todas las personas tienen derecho a la promoción de la salud física y salud mental, la prevención, la recuperación, la rehabilitación y el acceso a los servicios en los diferentes niveles de atención y escenarios, así como a la disponibilidad de tratamientos y medicamentos de probada calidad. (art. 9)

De la misma forma, en el marco internacional, se subraya la protección de las personas migrantes en condición de vulnerabilidad. Destaca el [Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales \(Asamblea General de Las Naciones Unidas, 1976\)](#), así como lo indicado por la [Comisión Interamericana de Derechos Humanos \(CIDH\) \(2019\)](#) en el principio 16, donde apunta con claridad una serie de condiciones que, cruzadas con la migración, configuran panoramas de mayor complejidad y desventaja (refugiados, apátridas, personas en condición migratoria irregular, niños, niñas, adolescentes, mujeres, embarazadas, personas con discapacidades, adultos mayores y otros).

De esta manera, para ver la salud como un derecho humano fundamental, es obligatoria la revisión de los servicios que se prestan no solo a las poblaciones en desventaja, sino advertir dentro de estos otros grupos sociales: aquellos con mayor fragilidad, como la niñez y las personas adultas mayores o con discapacidad, pues en la medida en que estas ven restringido su acceso a la salud, “mayor es su grado de desprotección y vulnerabilidad” ([Canales y Gaspar, 2010](#), p. 33). Por ello, la [Constitución Política de la República de Costa Rica \(1949\)](#) destaca la responsabilidad estatal para con dichas poblaciones (art. 51).



La [Convención sobre los Derechos del Niño \(1989, art. 22-27\)](#) asegura la protección de este grupo y todo lo referido a su seguridad social, particularmente, cuando se trata de menores en condición de refugio o con alguna discapacidad. Asimismo, el capítulo IV del [Código de la Niñez y la Adolescencia \(1998\)](#) establece la salud para las personas menores de edad como un derecho que el Estado debe atender directamente y de manera gratuita (artículo 41), lo cual se extiende a aspectos como la seguridad social, lactancia materna, vacunación, prevención y tratamiento de enfermedades, rehabilitación, atención psicológica, salud sexual y reproductiva, entre otras (art. 42-55).

Son también de interés las condiciones ofrecidas a las personas de más de 65 años. La [Ley Integral para la Persona Adulta Mayor \(1999\)](#) plantea la creación de espacios y programas que aseguren su vida digna e inclusión social, enfatizando: “La atención integral en salud, mediante programas de promoción, prevención, curación y rehabilitación, que incluyan como mínimo Odontología, Oftalmología, Audiología, Geriatria y Nutrición, para fomentar entre las personas adultas mayores estilos de vida saludables y autocuidado” (art. 17-18). Además, la [Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad \(1996\)](#) es contundente en sus artículos 33 a 40, acerca de la obligatoriedad estatal en términos de suministrar cualquier servicio de salud, incluida la salud mental que la persona requiera indistintamente de su condición, lo que abarca servicios a domicilio y ambulatorios.

Derecho a una educación de calidad

La educación es clave para el bienestar. No solo provee recursos para la movilidad social, sino que aporta las herramientas elementales para aspirar a la transformación. La educación trasciende las oportunidades laborales y de subsistencia. Otorga el bagaje para cuestionar, derribar prejuicios, perseguir la justicia, evitar la manipulación y escoger de forma crítica. Abre las puertas a la participación ciudadana, al debate, al crecimiento individual y colectivo. Por ello, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* ([Naciones Unidas, 1948](#)) indica:

Toda persona tiene derecho a la educación (...) debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria (...) tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el

fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. (art. 26)

La educación es resguardada por numerosos organismos internacionales y por la legislación costarricense, especialmente desde la primera infancia y hasta la adolescencia ([Constitución Política, 1949](#), art. 78, 83). Sin perder de vista que la sociedad fronteriza está conformada por una heterogeneidad de estatus legales, es necesario enfatizar que el derecho a la educación de calidad no puede ser violentado.

La ONU, en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* ([Asamblea General de Las Naciones Unidas, 1976](#), art. 13), establece la educación primaria gratuita y la accesibilidad de la formación secundaria para todos y todas. Asimismo, la [Convención sobre los Derechos del Niño \(1989\)](#), art. 28, 31) enfatiza la educación, el ocio y las artes como fundamentales para el desarrollo integral de la niñez. En ese entendido, en el [Código de la Niñez y la Adolescencia \(1998\)](#), en los capítulos V y VI (art. 56-77), detalla los derechos de este grupo en materia educativa, recreativa y cultural, señalando el principio de no discriminación por ninguna circunstancia para su resguardo.

En Costa Rica la Educación es tutelada por la [Ley Fundamental de Educación \(1957\)](#), entre cuyos fines está: “La formación de ciudadanos (...) conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales” (art. 1). En esta línea, la [Ley 7600 \(1996\)](#) y su [Reglamento para la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad \(1998\)](#) reconocen la educación gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado para estudiantado “con necesidades educativas especiales” (art. 31), así como todos los apoyos requeridos para que esta resulte pertinente y de calidad. Pese a la existencia de este marco jurídico, es difícil la materialización y constancia de tales apoyos en muchas zonas del país, donde la persona se ve mayormente desfavorecida si proviene de una familia cuyo estatus legal no ha sido regularizado o si solo se asienta en el país por temporadas. A efectos de clarificar la relevancia del derecho a la educación por encima del estatus legal o migratorio, la [Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y sus familiares \(1990\)](#) señala: “Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate” (art. 30).



En este sentido, es relevante mencionar el texto *La educación es un derecho de todos y todas: Compendio de normas acerca del derecho a la educación de la población migrante y refugiada* (MEP y ACNUR, 2013), donde se consigna de forma contundente, con base en diversidad de instrumentos jurídicos, no solo el derecho a la educación libre de condiciones y discriminación, sino el abordaje requerido para que esta resulte contextualizada y pertinente.

Pese a ello, se dan casos en que para la matrícula o la ubicación en determinado nivel escolar se les pide a las familias documentos que a veces no pueden conseguir (como el acta de nacimiento, la certificación de calificaciones o la aprobación de grado), lo cual puede desestimular sobre todo a quienes residen de forma temporal en la zona o se asentaron como refugiados (Paniagua, 2007). En tales casos, es obligación del Estado costarricense velar porque las personas menores sean atendidas de forma pertinente y reciban la educación que sus derechos le otorgan. Para ese fin, se han dispuesto mecanismos, al menos en el caso de las familias procedentes de Nicaragua, para que la embajada de ese país en Costa Rica emita un carné consular que supla el resto de documentación. Sin embargo, las situaciones familiares, laborales o de salud no siempre permiten que las personas se desplacen para conseguir este documento, lo que finalmente puede traducirse en una barrera simbólica.

Sumado a lo anterior, se debe tener en consideración que en la sociedad fronteriza cohabitan familias que se desplazan constantemente, lo que genera rezago escolar, bajo rendimiento y extraedad, a lo cual se añade que es frecuente que estos niños y niñas provengan de familias donde uno o ambos progenitores tengan baja escolaridad o sean analfabetas, hecho que también repercute en el apoyo escolar que reciben desde sus hogares.

Otro grupo poblacional específicamente contemplado por la legislación en materia educativa, son las personas adultas mayores. La *Ley Integral para la Persona Adulta Mayor* (1999, cap. III) refiere como sus derechos, la educación, la cultura, el deporte y la recreación, y señala además que “El Estado estimulará la participación de las personas mayores en los programas de educación general básica y diversificada para adultos, en la educación técnica y la universitaria” (art. 19). Nuevamente, aunque se cuenta con el cuerpo normativo para las personas mayores de 65 años, en la sociedad fronteriza la oferta educativa para la

tercera edad, tanto formal como no formal, es precaria; así se evidencia en las investigaciones de Gallo *et al.* (2021) y de Mercado *et al.* (2021).

Por su parte, la *Ley para el fomento de la educación con equidad de género* (2016), amparada en diversos instrumentos internacionales y de manera particular en la *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1981), sientan las bases para que las mujeres, sea cual sea su condición, accedan a este derecho sin temor a represalias, acoso o prejuicios, y en las mismas condiciones de equidad que los hombres, hecho que en la práctica continúa siendo limitado por las cargas que se le imponen a las mujeres.

Derecho al trabajo y a la seguridad social

La informalidad del empleo constituye un área de atención donde los derechos laborales son especialmente amenazados para ciertos grupos: mujeres, menores de edad, mayores de 45 años, individuos con poca escolarización, personas con discapacidad o en situación migratoria irregular (Mora, 2020), hechos que se complejizan aún más cuando alguien reúne varias de estas condiciones simultáneamente. Quienes se ganan la vida informalmente en la zona norte-norte de Costa Rica, donde predomina la agroexplotación de los recursos naturales, se debaten entre la subsistencia y la materialización de derechos laborales, toda vez que la Región Huetar Norte destaca por sus altos índices de pobreza y pobreza extrema, donde entre un 13 y un 14 % de la población ocupada se ubica en dichas categorías (Vooren *et al.* 2013).

Desde el ámbito internacional, no solo la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948, art. 23-24) ampara el trabajo digno como derecho. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2017) postula el trabajo decente como imprescindible para alcanzar el desarrollo. Por su parte, la *Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares* (1990), cobija a estos “y sus familias sin ningún tipo de distinción” (art. 1). A su vez, define a la persona trabajadora migratoria, al indicar que esta es

toda persona que vaya a realizar, realice o haya realizado una actividad remunerada en un Estado del que no sea nacional”, y reconoce al trabajador fronterizo como “todo trabajador migratorio que conserve su residencia habitual en un Estado vecino, al



que normalmente regrese cada día o al menos una vez por semana. (art. 2)

De esta manera, la convención en cuestión evidencia diversidad de situaciones laborales que coexisten en la sociedad fronteriza, dejando en claro que el disfrute de derechos laborales trasciende cualquier condición migratoria. Por ejemplo, el [Convenio sobre los trabajadores migrantes C097 \(1949\)](#) pone sobre la palestra la necesidad de otorgar igualdad de condiciones y trato justo a las personas trabajadoras extranjeras, refiriendo el trato laboral equitativo en relación con la:

remuneración (...) las horas de trabajo, las horas extraordinarias, las vacaciones pagadas (...) el aprendizaje y la formación profesional, el trabajo de las mujeres y de los menores; (ii) la afiliación a las organizaciones sindicales y el disfrute de las ventajas que ofrecen los contratos colectivos; (iii) la vivienda; (b) la seguridad social ... (art. 6)

Asimismo, la [Recomendación R086 sobre los trabajadores migrantes \(1949\)](#) expone las condiciones mínimas de seguridad y asistencia que los Estados deben procurar para el trato digno de los individuos que migran por razones laborales. De igual forma, el [Convenio C143 sobre los trabajadores migrantes \(1975\)](#) amplía las consideraciones que se le deben otorgar a las personas trabajadoras en aras de combatir su discriminación:

el trabajador migrante no podrá ser considerado en situación ilegal o irregular por el hecho mismo de la pérdida de su empleo, la cual no deberá entrañar por sí misma el retiro de su permiso de residencia o, llegado el caso, de su permiso de trabajo (art. 6).

En correspondencia, la *Declaración sobre Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (ONU, 1985)*, refiere como derechos las

condiciones de trabajo saludables (...) salarios justos y a igual remuneración por trabajo de igual valor sin distinciones de ningún género, garantizándose particularmente a las mujeres condiciones

de trabajo no inferiores a aquellas de que disfruten los hombres (...) El derecho a protección sanitaria, atención médica, seguridad social... (art. 8)

Lo anterior es significativo, dado que esta declaración es una de las pocas que refiere de forma concreta a la población que se encuentra en territorio fronterizo, así como a la inequidad por razones de género. Así, el acceso a la seguridad social es un derecho fundamental para las personas trabajadoras y sus familias. En el *Convenio C118*, la *OIT (1962)*, se señala la igualdad de trato a nacionales y extranjeros en materia de seguridad social en áreas como: asistencia médica, prestaciones de enfermedad, invalidez, vejez, sobrevivencia, accidentes y enfermedades (art. 2), y especifica que las disposiciones del convenio son aplicables a personas en condiciones de apatridia y refugio (art. 10). Igualmente, en la *Recomendación R167 (1983)*, art. 21), se desglosan las áreas de seguridad social que deben amparar a las personas trabajadoras fronterizas en distintas modalidades de contratación.

La legislación nacional y el amparo de los instrumentos de derecho internacional son recursos a los que las personas de la sociedad fronteriza pueden recurrir. Costa Rica, caracterizada por su estado social de derecho, cuenta con un robusto marco jurídico que resguarda a trabajadores y trabajadoras en términos de jornada máxima, salario mínimo, vacaciones anuales, descanso semanal, pago de un decimotercer mes al año, seguro de riesgos laborales, seguridad social y asistencia médica, así como licencias en caso de maternidad o enfermedad, jubilación y otras garantías sociales, como las prestaciones; todo claramente determinado en la *Constitución Política (1949)*, art. 56 a 74) y en el *Código de Trabajo de Costa Rica (1943)*.

Para atender lo anterior, la *Ley General de Migración y Extranjería (2009)*, en el Título VI, capítulo IV, desglosa los derechos de la población trabajadora en Costa Rica, aludiendo a diversas categorías de trabajadores y trabajadoras migrantes. Esta ley es importante, porque delimita condiciones específicas dentro del ámbito jurídico local para que la población trabajadora no nacional haga efectivos derechos como la seguridad social y ejerza plenamente otros beneficios concomitantes.

Asimismo, Costa Rica adscribe el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Asamblea General de Las Naciones Unidas, 1966)*, donde se compromete a “respetar y a garantizar los derechos



humanos a todos los individuos que se encuentren en su territorio” (art. 2). Específicamente, Costa Rica asume el compromiso de propiciar mejores condiciones para que estas personas accedan a la seguridad social, la educación y el trabajo. Por la complejidad que implica el movimiento migratorio, el *Pacto Mundial sobre refugiados* (UNHCR y ACNUR, 2018) plantea “medidas para promover la cooperación internacional con el fin de apoyar a las personas refugiadas y a quienes los acogen” (p. 7).

En esta línea, de cara a la diversa realidad que coexiste en el territorio fronterizo norte-norte, Costa Rica cuenta con la *Ley General de Migración y Extranjería* (2009) que, desde su primer artículo, enuncia como objeto regular “el ingreso, la permanencia y el egreso de las personas extranjeras al territorio de la República, con fundamento en lo establecido en la *Constitución Política*, los tratados y los convenios internacionales debidamente suscritos, ratificados y vigentes en Costa Rica” (art. 1).

Es necesario comprender que, en términos laborales, existen otros grupos cuya fragilidad es mayor, sean nacionales o no, como es el caso de las personas con discapacidad. Por tal motivo, la OIT ha emitido criterio con el *Convenio C159 sobre la readaptación profesional y el empleo* (1983), que en su articulado 2 a 5 enfatiza el derecho de acceso al trabajo para la población con discapacidad en igualdad de oportunidades, de género y en concordancia con la dignidad humana, a sabiendas de que el trabajo es una de las principales formas de inclusión en una sociedad. En Costa Rica, también se tiene la *Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad* (1996) y su respectivo *Reglamento* (1998). El artículo 23 de la *Ley 7600* señala que: “El Estado garantizará a las personas con discapacidad, tanto en zonas rurales como urbanas, el derecho de un empleo adecuado a sus condiciones y necesidades personales”; no obstante, la realidad desafía la normativa vigente, lo cual demuestra que existen barreras estructurales, sociales, perceptivas, culturales, físicas y simbólicas que impiden que estas personas ejerzan sus derechos laborales con total plenitud (Mendieta *et al.*, 2004).

Conclusiones: Desafíos para el cumplimiento de los derechos humanos en la sociedad fronteriza del territorio norte norte de Costa Rica

En el caso del territorio norte-norte, existen condiciones que se imbrican y dificultan el acceso a los derechos humanos y, en este sentido, resulta vital hacer patente la situación de las personas migrantes indocumentadas. Uno de los aspectos más sensibles para estos individuos refiere a la ausencia de capacidad jurídica en territorio costarricense. De acuerdo con Voorend *et al.* (2013), el territorio fronterizo norte “[e]s una zona donde a pesar de todo el trabajo de organización migratoria, hay serios problemas de documentación y regularización de las personas migrantes” (p. 12), situación generada por la porosidad de la frontera, la pobreza, la movilización migratoria y el trabajo informal.

Si bien Costa Rica plantea varias categorías para promover un estatus migratorio regulado, la tramitología requerida es compleja o implica amplia documentación que a veces las personas no poseen o no tienen los medios económicos para acceder, hecho que dificulta que los no nacionales regularicen su condición migratoria. Aunque esto carece de significado para la subsistencia, la vida cotidiana y afectiva, es relevante para el reclamo de derechos. Por tanto, es imperativo divulgar información que clarifique el tema y enlace con las instancias que apoyan en la comprensión de la tramitología o que colaboran con el financiamiento de documentación, como Cenderos, ACNUR y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM Costa Rica). También, es necesario otorgarle mayor proyección al *Manual municipal de servicios migratorios e integración social* (Dirección General de Migración y Extranjería, 2011), el cual ofrece las orientaciones esenciales para que la persona no nacional regularice su situación legal en el país, o bien, acceda a derechos fundamentales que el Estado costarricense debe atender, como servicios de salud, educación, trabajo y una vida libre de violencia, entre otros.

De acuerdo con la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2003, *Opinión Consultiva Oc-18/03 sobre la Condición jurídica y derechos de los migrantes indocumentados*), la “condición migratoria jamás puede servir para excluir a las personas de las protecciones básicas que les otorga el derecho internacional de los derechos humanos” (p. 27). Pese a ello, el Estado costarricense indica que: “En el plano laboral, a pesar de las medidas legales adoptadas y de las acciones ejecutivas,



lamentablemente se presentan algunas situaciones de trato menos favorable para los trabajadores inmigrantes ilegales” (p. 28). Por ello, la [Ley General de Migración y Extranjería \(2009, art. 177\)](#), prohíbe la contratación de trabajadores en condición irregular. No obstante, se establece que todos los trabajadores y todas las trabajadoras, independientemente de su condición migratoria, tienen derecho a la seguridad social ([CIDH, 2003](#), p. 27).

Hay que señalar también que, para la sociedad fronteriza norte, acceder a la totalidad de servicios de salud disponibles en el país es un reto tangible, particularmente para quienes son contratados de manera temporal y fuera del marco legal, o para aquellas personas cuyo estatus no ha sido regularizado, y, por extensión, para sus dependientes y dependientas.

Esto también puede llevar a que, quienes no han regularizado su situación, se rehúsen a consultar o a buscar servicios elementales para su bienestar y el de su familia, como vacunación, control prenatal, atención de la niñez e incluso, situaciones médicas de emergencia ([Fouratt y Voorend, 2019](#)). Si bien Costa Rica es un referente en Latinoamérica por la protección social que ofrece a las personas inmigrantes, alrededor de un 60 % de estas cuentan con todos los servicios de los que dispone el Estado ([Canales y Gaspar, 2010](#)), todavía resta mucho trabajo en aras de garantizar la justicia y equidad en este sentido, una labor que rebasa el ámbito jurídico e interpela a la sociedad en general: en tanto haya discriminación hacia la población fronteriza y hacia la persona inmigrante en general, el disfrute de sus derechos se verá opacado.

Por añadidura, el acceso a los servicios de salud, tal y como lo como señala la legislación costarricense, involucra áreas en las que aún el Estado continúa en deuda para con las poblaciones fronterizas: atención a la salud mental, salud-educación sexual y reproductiva, deporte y recreación (espacios, implementos, programas) y redes sociales de apoyo, entre otras. Pese a la existencia de un cuerpo jurídico en salud pública y seguridad social, la realidad es desbordante.

En otro orden de cosas, es necesario indicar que existen prácticas socioculturales violentas que, en sí mismas, implican una deuda difícil de zanjar. En un contexto patriarcal, es significativa la cantidad de mujeres víctimas de violencia intrafamiliar y doméstica ([Lucas y Solís, 2014](#)), así como los atropellos laborales y a la seguridad de estas ([Beirute et al., 2016](#)). Este sesgo, por razón del género, se palpa no solo

en las limitaciones en cuanto a oportunidades de formación, sino en la carga que llevan en solitario las mujeres (trabajo invisibilizado y no remunerado) en aspectos como la administración del hogar y el cuidado de hijos, hijas y otros adultos, lo cual, obviamente, obstaculiza su ingreso y permanencia en una oferta educativa.

De igual manera, las personas adultas mayores pueden ver limitada su autonomía o derechos. En la sociedad fronteriza, para ellos y ellas existen todavía menos ofertas educativas y recreativas que para sus vecinos y vecinas de menor edad; en este grupo etario se documenta violencia simbólica y patrimonial. Además, otros derechos indispensables para la vida digna, como el acceso a la justicia, la interdependencia y la autonomía, también sufren lesiones importantes (CEPAL, 2017), situación que se recrudece cuando se tiene comprometida la movilidad o se sufre algún padecimiento. Lo mismo ocurre con las personas con discapacidad, quienes ven limitadas sus posibilidades de una existencia plena en un amplio espectro, desde los ámbitos de movilización y acceso a ofertas recreativas, laborales o educativas, hasta su marginalización contundente (Campos, 2020).

La niñez constituye otro grupo que, en el territorio fronterizo, no solo sufre limitaciones de acceso a recursos educativos y recreativos, sino que también registra casos de negligencia, abuso, trabajo infantil y maltrato (Gativa, 2016). En tanto la niñez continúe sometida a malos tratos, castigo físico o una educación informal que alienta la agresión en los hogares, se continuarán mancillando derechos elementales que las personas menores de edad deben ver resguardados (Convención de los Derechos del Niño, 1989, art. 19; Código de la Niñez y la Adolescencia, 1998, art. 24 y 24bis).

Ahora bien, en el ámbito educativo, existen deudas importantes que el Estado debe reparar: atención completa, domiciliar o específica para personas con discapacidad, alta dotación o condiciones particulares que así lo ameriten. La exigua presencia de bibliotecas públicas, centros de promoción de la cultura, instalaciones y programas deportivos gratuitos, entre otros, destacan como significativos en los escenarios fronterizos. Asimismo, existen retos de acceso en educación preescolar y secundaria, al igual que en las condiciones óptimas de infraestructura y servicios básicos con que cuentan los centros educativos (MIDEPLAN, 2018). Las limitaciones en cuanto a conectividad a internet en las escuelas y comunidades representan también un desafío por



las brechas que dicho condicionamiento impone en contraste con otros contextos del país. Esto no solo es evidente en lo que refiere al acceso e inmediatez de la información, sino que repercute en posibilidades de autoaprendizaje, investigación y cuestionamiento. Hechos que han quedado crudamente expuestos con la aparición del Covid-19: ante el cierre de escuelas, en la sociedad fronteriza la alternativa remota fue poco realista (Miciit, 2020).

Desde luego, el hecho de que en la práctica cotidiana existan condicionantes -tangibles o simbólicas- para recibir en las aulas a niños, niñas y adolescentes procedentes de Nicaragua o para atender en diferentes niveles del ámbito de la salud a personas inmigrantes, así como para validar sus derechos laborales, detonan alarmas respecto de cómo se vivencian los derechos humanos a pesar de la legislación existente.

Además, hay otros desafíos que el marco jurídico debe atender de manera apremiante. Si bien las libertades individuales y religiosas se encuentran amparadas por la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948) y la *Constitución Política* (1949), así como por múltiples tratados internacionales, la *Ley Fundamental de Educación* (1957), principal rectora de esta materia en el país, contiene principios claramente excluyentes, entre otros: “La afirmación de una vida familiar digna, según las tradiciones cristianas” (art. 3) que descarta no solo a las personas no creyentes, sino a quienes profesan una fe distinta del cristianismo, lo cual resulta particularmente incongruente en un país pluricultural.

Para cerrar, es oportuno señalar el llamado de la *CIDH* (2019), al interpelar a sus Estados miembros a plantear el resguardo de los derechos fundamentales desde un enfoque interseccional. Dicho enfoque opera como instrumento para el abordaje de divergencias sistémicas cuya génesis ocurre cuando intersecan condiciones que el tejido cultural, social, histórico o político ha impregnado de ventajas o desventajas, haciendo que un individuo que reúna más de una de estas resulte mayormente oprimido o privilegiado; es decir, una percepción “imbricada de las relaciones de poder” (Viveros, 2016, p. 2) que evidentemente estará matizada por los prejuicios y las hostilidades que cada sociedad avale.

Una visión interseccional que permee la aplicación de la política pública y toda legislación vinculante para la sociedad fronteriza se inclinaría a materializar acciones, recurso humano, directrices educativas e infraestructura que proyectaran el cumplimiento de los derechos

humanos fundamentales. Esto es particularmente intrincado en sociedades con enraizados prejuicios por razones de género (lo que se cree implica o no ser mujer), edad (capacidades limitadas atribuidas a los adultos mayores o juicios adultocentristas que obvian la libertad de expresión de la niñez o la someten a malos tratos), lugar de procedencia (ideas xenófobas), clase social (aporofobia), discapacidades y otra serie de factores.

Enfatizamos en la necesidad de mancomunar esfuerzos para la erradicación de estigmas y prejuicios que recaen sobre la sociedad fronteriza y que se convierten en barreras para el acceso a los derechos humanos fundamentales, los cuales deben tener primacía por sobre cualquier propuesta de desarrollo social, educativa, económica y cultural, donde los principios rectores sean la construcción de paz, justicia, igualdad y bien común.

En conclusión, para proteger los derechos humanos fundamentales de la sociedad fronteriza, se requiere de profundas transformaciones socioculturales y en la política pública. Esto demanda el involucramiento de organizaciones que trabajen colaborativamente por suplir los recursos mínimos que permitan mitigar la desigualdad.

Referencias

- Acuña, V. H. (2018). La formación del Estado en Nicaragua y Costa Rica en perspectiva comparada: Siglos XIX-XX. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 44, 247-285. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/34583>
- Asamblea General de Las Naciones Unidas. (1966). *Pacto internacional de derechos civiles y políticos*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr_SP.pdf
- Asamblea General de Las Naciones Unidas. (1976). *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, 2200*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Beirute, T., Ramírez, M. L., Fonseca, H. V. y Gordillo, J. P. (2016). *Estrategias locales de prevención de la violencia y la seguridad para territorios fronterizos de Costa Rica. San Carlos, Upala y Los Chiles*. FUNPADEM. https://www.sica.int/documentos/estrategias-locales-de-prevencion-de-la-violencia-y-la-seguridad-para-territorios-fronterizos-de-costa-rica_1_-2157.html



- Beloff, M. y Clérico, L. (2016). Derecho a condiciones de existencia digna y situación de vulnerabilidad en la jurisprudencia de la Corte Interamericana. *Estudios constitucionales*, 14(1), 139-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-52002016000100005>
- Box, L. y de la Rive, B. (1989). ¿Sociedad fronteriza o frontera social? Transformaciones sociales en la zona fronteriza de la República Dominicana (1907-1984). *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 46, 49-69. <https://www.jstor.org/stable/25675408>
- Campos, M. (2020). Costa Rica: la situación de las personas con discapacidad en perspectiva histórica y actual. *Revista Atlántida*, 11, 73-95. <https://www.ull.es/revistas/index.php/atlantida/article/view/1828>
- Canales, A. I. y Gaspar, S. (2010). Migración y Juventud en Estados Unidos. Condiciones Demográficas de Exclusión Social. En M. Gandásegui y D. Castillo (coords.), *Estados Unidos: la crisis sistémica y las nuevas condiciones de legitimación* (1° ed., pp. 285-310). Siglo Veintiuno Editores. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20121221032750/EstadosUnidosLacrisis-sistemica.pdf>
- Carrión, F. y Espín, J. (Eds.). (2011). *Relaciones fronterizas: Encuentros y conflictos* (1era. ed). FLACSO. <https://idl-bnc-idrc.dspace-direct.org/handle/10625/48433>
- CEPAL. (2017). *Derechos de las personas mayores: Retos para la interdependencia y autonomía*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41471-derechos-personas-mayores-retos-la-interdependencia-autonomia>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2019). Principios Interamericanos sobre los derechos humanos de todas las personas migrantes, refugiadas, apátridas y las víctimas de la trata de personas. *Cuaderno Jurídico y Político* 5(3), 69-102. <https://www.refworld.org/es/docid/5e2f14994.html>
- Código de la Niñez y la Adolescencia, No. 7739 (1998). https://www.oas.org/dil/esp/codigo_ninez_adolescencia_costa_rica.pdf
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2003). Opinión consultiva OC-18/3, 127. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2003/2351.pd>
- de Costa Rica, A. L. (1943). Expediente legislativo Código de Trabajo. *San José, Costa Rica. Archivo Nacional*. <http://www.pgrweb>.

- go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=8045&nValor3=101952&strTipM=TC
- de Costa Rica, A. L. (1949). Constitución política de la República de Costa Rica. San José.https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871
- Convenio sobre los trabajadores migrantes C097 (1949). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID,P12100_LANG_CODE:312242,en
- Convenio C118—Convenio sobre la igualdad de trato (seguridad social). (1962). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:12100::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312263
- Convenio C143—Convenio sobre los trabajadores migrantes (disposiciones complementarias). (1975). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=normlexpub:12100:0::no:12100:p12100_instrument_id:312288:no
- Convenio C159—Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas). (1983). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312304
- Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Asamblea de las Naciones Unidas. *New York*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. (1990). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-protection-rights-all-migrant-workers>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2003). *Opinión consultiva OC-18/3, 127*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2003/2351.pdf>
- Dirección General de Migración y Extranjería. (2011). *Informe Nacional Migración e Integración 2011. Manual Municipal de*



- Servicios Migratorios e Integración Social*. <https://www.migracion.go.cr/Documentos%20compartidos/Centro%20de%20Estad%C3%ADsticas%20y%20Documentos/Informes%20Institucionales/Informe%20Nacional%20Migraci%C3%B3n%20e%20Integraci%C3%B3n%202011.pdf>
- Dirección General de Migración y Extranjería. (2017). *Diagnóstico contexto migratorio de Costa Rica 2017*. https://www.historiauned.net/attachments/article/102/Diagnostico_Contexto_Migratorio_de_Costa_Rica_2017.pdf
- Dupuy, H. A., Cruz, J. y Morgante, M. (2014). *Fronteras difusas en el conflicto Israel-Palestina. La mirada del otro en la sociedad y el territorio* [ponencia]. XVI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía, La Plata, Argentina. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_e768cf26b60333c1dbed0141b9728f3e
- Fouratt, C. E. y Voorend, K. (2019). Esquivando al Estado. Prácticas privadas en el uso de los servicios de salud entre inmigrantes nicaragüenses en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 45, 373-403. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/36863>
- Gallo, B., Romero, I., Mendoza, K. y López, M. (2021). *Procesos educativos no formales desarrollados en el territorio fronterizo de la zona norte-norte Costa Rica – Nicaragua, entre 2016 y 2021: dinámicas y desafíos* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Gativa, G. A. (2016). Niñez migrante desde Centroamérica: Los rostros de la baja inversión social pública. *Revista Rupturas*, 6(1), 90-122. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2215-24662016000100090&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2020). *Anuario Estadístico 2017-2019. Compendio de estadísticas nacionales*. INEC. <https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reanuario2017-2019.pdf>
- Jenkins, F. (2014). ¿Se considera Nicaragua vecino y actor internacional políticamente conflictivo para Costa Rica? *Revista Nuevo Humanismo*, 2(2), 27-75. <https://doi.org/10.15359/rnh.2-2.2>
- Ley Fundamental de Educación (1957). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.

- aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC
- Ley General de Migración y Extranjería, No. 8764. (2009). https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=82524#:~:text=Declara%20que%20las%20personas%20costarricenses,haya%20zonas%20expulsoras%20de%20poblaci%C3%B3n
- Ley General de Salud, No. 5395. (1973). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=6581&nValor3=96425&strTipM=TC
- Ley de Igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, No. 7600. (1996). <https://www.mep.go.cr/ley-reglamento/ley-n%C2%BA-7600-ley-igualdad-oportunidades-para-personas-discapacidad#:~:text=LEYES%20Y%20REGLAMENTOS-,Ley%20N%C2%BA%207600%2C%20Ley%20de%20Igualdad%20de,para%20las%20Personas%20con%20Discapacidad&text=La%20Ley%20No.,el%20resto%20de%20los%20habitantes>
- Ley Integral para la Persona Adulta Mayor, No. 7935. (1999). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=43655&nValor3=95259&strTipM
- Ley para el fomento de la educación con equidad de género (2016). <http://www.cse.go.cr/actas/ley-para-el-fomento-de-la-educacion-con-equidad-de-genero>
- Lucas, B. y Solís, A. (2014). *Modelo de actuación para orientar, asistir y proteger a las mujeres migrantes, transfronterizas y refugiadas víctimas de violencia en el cantón de Upala*. Kerigma Comunicación Gráfica. <http://www.conamaj.go.cr/images/libros/pdf/037.pdf>
- Mendieta, A., Host, B., Montiel, H., y Campos, G. (2004). *La discapacidad en Costa Rica: Situación actual y perspectivas*. <https://www.bvs.sa.cr/php/situacion/discapacidad.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Mercado, A., Morales, C. y Martínez, G. (2021). *Procesos educativos formales en el territorio fronterizo Costa Rica- Nicaragua*:



- oferta y desafíos* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional, Costa Rica.
- MIDEPLAN. (2018). *Costa Rica. Índice de desarrollo social 2017*. MIDEPLAN. https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/BXb_ILLDRwqVI_zHV3NadQ
- Ministerio de Educación Pública (MEP) y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR). (2013). *La educación, un derecho de todos y todas: Compendio de normas acerca del derecho a la educación de la población migrante y refugiada*. <http://migracion.iniciativa2025alc.org/la-educacion-un-derechos-de-todos-y-todas-compendio-de-normas-acerca-del-derecho-a-la-educacion-de-la-poblacion-migrante-y-refugiada/>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Comunicaciones (Miciit). (2020). *MICITT-CCIAIT-INF-004-2020. Informe sobre la conectividad cantonal a Internet fija*. <https://docslib.org/doc/12794861/micitt-cciait-inf-004-2020-informe-sobre-la-conectividad-cantonal-a-internet-en-la-red-fija>
- Mora, J. C. (2020). *La informalidad del empleo en Costa Rica: Caracterización y recomendaciones*. <https://surcosdigital.com/la-informalidad-del-empleo-en-costa-rica-caracterizacion-y-recomendaciones/>
- Morales, A. (2008). *Inmigración en Costa Rica: Características sociales y laborales, integración y políticas públicas*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/7225-inmigracion-costa-rica-caracteristicas-sociales-laborales-integracion-politicas>
- Morales, A. y Castro V., C. (2002). *Redes transfronterizas: Sociedad, empleo y migración entre Nicaragua y Costa Rica* (1a ed). San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- OCDE. (2017). *Estudios de la OCDE sobre los sistemas de salud. Costa Rica: evaluación y recomendaciones*. https://www.oecd.org/els/health-systems/Estudios-OCDE-sobre-los-Sistemas-de-Salud_Costa-Rica_Evaluaci%C3%B3n-y-Recomendaciones.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1985). Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-human-rights-individuals-who-are-not-nationals#:~:text=Con%20>

- sujeci%C3%B3n%20a%20las%20disposiciones,las%20fronteras%20de%20ese%20Estado.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2017). *Trabajo decente y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. <https://www.ilo.org/global/topics/sdg-2030/lang-es/index.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1983). C159 - *Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo* (personas inválidas). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312304
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1962). C118 - *Convenio sobre la igualdad de trato* (seguridad social). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C118
- Organización Panamericana de la Salud. (2019). *Sociedades justas: equidad en la salud y vida digna*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51615>
- Paniagua, L. (2007). Más allá de las fronteras: Accesibilidad de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses a la educación primaria en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 33-34, 153-181. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/1163/1224>
- Piedra, V. (Coord.) (2017). *División territorial y administrativa de la República de Costa Rica*. Imprenta Nacional. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/division_17.pdf
- Recomendación R086—Recomendación sobre los trabajadores migrantes. (1949). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312424
- Recomendación R167—Recomendación sobre la conservación de los derechos en materia de seguridad social. (1983). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:12100::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312505
- Reforma Constitucional (Creación de la Sala Constitucional) N° 7128. (1989). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=58055&nValor3=63622&strTipM=TC
- Reglamento Ley de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, No. 26831. (1998). <http://www.pgrweb>.



go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=53160&nValor3=110485&strTipM=TC

- Sandoval-García, C. (2004). El otro nicaragüense en el imaginario colectivo costarricense: Algunos retos analíticos y políticos. En M. Sagot y D. D. Arias (Eds.), *Antología del pensamiento crítico costarricense contemporáneo* (pp. 75–86). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw1wh.7>
- Solís, P. J. (2009). El fenómeno de la xenofobia en Costa Rica desde una perspectiva histórica. *Revista de Filosofía*, 47(120-121), 91-97. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/7370>
- UNHCR y ACNUR. (2018). *Pacto Mundial sobre Refugiados: Guía Rápida del ACNUR*. <https://www.acnur.org/5bbe32564.pdf>
- van Lier, R. A. J. (1971). *Frontier society: a social analysis of the history of Surinam*. TheHague.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Voorend, K., Rivera, F. R. y Bermúdez, K. V. (2013). *Nicaragüenses en el norte: Condiciones laborales y práctica de contratación de hombres y mujeres migrantes en la Región Huetar Norte*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_230811.pdf



Elementos, transformaciones y estrategias que intervienen en la adaptación universitaria desde la mirada de estudiantes regulares y de primer de ingreso de la Universidad Nacional

Elements, Transformations, and Strategies that Intervene in the Adaptation to the University from the Viewpoint of Freshmen and Regular Students at Universidad Nacional

*Lizeth Valverde López*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

lizeth.valverde.lopez@una.cr

*Nathalie Álvarez Vega*²

Universidad Nacional
Costa Rica

nathalie.alvarez.vega@est.una.ac.cr

*Joseline Bogantes Sánchez*³

Universidad Nacional
Costa Rica

joseline.bogantes.sanchez@est.una.ac.cr



Recibido: 6 de abril de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.10>

- 1 Licenciada en Educación Comercial de la Universidad Nacional y Maestrante de la Maestría en Pedagogía con énfasis en diversidad en los procesos educativos de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-4714-3776>
- 2 Licenciada en Enseñanza del Inglés para III y IV Ciclos Universidad Americana y Maestrante de la Maestría en Pedagogía con énfasis en diversidad en los procesos educativos de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0003-3058-0731>
- 3 Licenciada en la Enseñanza de las Ciencias y Maestrante de la Maestría en Pedagogía con énfasis en diversidad de los procesos educativos de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-8233-5482>



Resumen

Este artículo reúne las percepciones de estudiantes de educación superior de primer ingreso y regulares de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. El objetivo fue identificar los elementos y transformaciones que intervienen en la adaptación universitaria, para evidenciar estrategias promotoras del éxito en el proceso de adaptación universitaria desde la mirada estudiantil. El estudio se realizó por medio de la investigación-acción participativa, con 14 estudiantes de la UNA en sesiones sincrónicas y asincrónicas, cuya información se categorizó mediante la escritura en cuatro capas: transcripción literal de los encuentros y clasificación de la información, resaltado de datos con base en propósitos, interpretación crítica y reflexiva, así como el enlace con personas autoras. Dentro de los principales hallazgos, sobresalen las redes de apoyo como uno de los elementos que intervienen en la adaptación universitaria, así como que conocer la universidad y sus términos es una de las principales transformaciones que se experimentan. Se identificaron algunas propuestas de estrategias y recursos para apoyar a estudiantes de primer ingreso tanto de acompañamiento, como informativas y pedagógicas. Por esto, se recomienda a las instituciones de educación superior, brindar mayores espacios de desahogo, acompañamiento y seguimiento al estudiantado de primer ingreso.

Palabras clave: Adaptación, estrategias, éxito estudiantil, redes de apoyo, transformación.

Abstract

This paper collects the perceptions of first-year and advanced college students at Universidad Nacional (UNA) of Costa Rica. The main objective of the inquiry was to identify the elements and transformations that are involved in the adaptation of college students to demonstrate strategies to promote success in the adaptation process to the college life from the student's perspective. This study has been done based on Participatory Action Research with 14 students at UNA in synchronous and asynchronous meetings; the collected data were categorized through a writing process



of four layers: literal transcription of the meetings and classification of the information, highlighting the data based on purposes, critical and reflective interpretation, as well as the link with the authors. It was found, among the main transformations experience, that supporting networks are key elements that take part in the adaptation to university life as well as knowing the university and its related concepts. Spaces for relief and support for first-year students were highly recommended according the obtained findings.

Keywords: academic success, adaptation, strategies, support networks, transformation

Introducción

Un punto de quiebre en el desarrollo de las personas estudiantes de una institución de educación superior es el proceso de adaptación universitaria, ya que además de responder asertivamente a una carga académica, adaptarse a la universidad supone también el desapego de la familia, de las amistades, de la adolescencia temprana, del lugar de procedencia, los pasatiempos y otros aspectos de la vida socioemocional humana que se suman a los nuevos retos en las situaciones de aprendizaje, formación académica, profesional y en la visualización del proyecto de vida de cada estudiante. Por ello, surge esta propuesta investigativa, como una reflexión del accionar en la Universidad Nacional (UNA) que impulsa a contribuir en la atención de diversas necesidades del colectivo estudiantil que se embarca en el camino de una carrera universitaria.

Así, estudios previos han analizado la adaptación universitaria como un proceso complejo que atraviesa la población estudiantil durante su ingreso a la educación superior. [Londoño \(2009\)](#) realizó un estudio sobre el optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación universitaria; esta investigación refleja que el apoyo de las familias, docentes, compañeros y compañeras, es decir, el soporte social es un factor influyente en el proceso. Sin embargo, evidencia que las personas con una visión pesimista de la vida tienen más posibilidades de rendirse ante los obstáculos, por lo que la habilidad social y el optimismo facilitan el proceso.

Por su parte, [Soares et al. \(2011\)](#) investigaron el ambiente académico y la adaptación a la universidad, de lo que concluyeron que,

durante el primer año, las personas estudiantes de nuevo ingreso son dependientes de sus docentes, compañeros y compañeras, al resaltar que quienes tienen mayores relaciones sociales cuentan con mayor posibilidad de adaptarse al nuevo entorno. En cuanto a la adaptación y persistencia académica durante el primer año universitario, [Figuroa y Torrado \(2012\)](#) identifican tres períodos clave para la estancia universitaria: las primeras semanas de clases, “el rendimiento de cuentas”, es decir, las evaluaciones, y el conocimiento de calificaciones.

A su vez, [Duche et al. \(2020\)](#) realizaron un estudio donde identificaron que existen cuatro factores clave para un proceso de transición secundaria-universidad exitoso: la metodología de enseñanza y evaluación docente, las asesorías y tutorías a estudiantes de nuevo ingreso, la identificación vocacional del estudiantado, y las relaciones sociales y actividades curriculares.

De esta manera, se plantea el propósito de esta investigación, el cual se centra en contribuir a la identificación de estrategias para lograr una mejor adaptación a la vida universitaria, partiendo de experiencias compartidas, establecidas entre estudiantes de educación superior. El cuestionamiento que impulsó el proceso fue: ¿Cuáles son los elementos y transformaciones que intervienen en el proceso de adaptación universitaria para demostrar estrategias promotoras de éxito desde la mirada estudiantil?, cuyo objetivo principal fue identificar los elementos y transformaciones que intervienen en la adaptación universitaria de estudiantes de primer ingreso de la UNA, lo cual permite evidenciar estrategias promotoras del éxito en dicho proceso partiendo desde la mirada de estudiantes de primer ingreso y de estudiantes regulares.

Marco teórico

Diálogo

Un facilitador de la criticidad y reflexión de las personas es el diálogo, pues este permite el continuo desarrollo de reflexiones que constituyen el inicio de los cambios, transformaciones y mejoras en los contextos de pertenencia ([Colmenares, 2012](#)). Mediante el diálogo, se pueden derribar las verdades absolutas, los dogmas acabados y las realidades únicas, en pro del desarrollo de experiencias educativas dirigidas al colectivo social buscando así la democratización de los conocimientos.



El diálogo constituye un espacio en el que es posible interactuar de manera conjunta y coherente, ya que, para desarrollarse, las personas participantes deben mirar y construir significados desde lo individual y lo colectivo. Consecuentemente, las dificultades emanadas por conflictos entre las creencias son disimuladas por el propósito que se comparte, así como por la capacidad creativa y transformadora (Bohm, 1997). El diálogo permite reconocer la percepción de la otra persona, lo cual facilita la comunicación eficaz y presenta una oportunidad de aprendizaje (Freire, 2004; Gómez y Mora, 2011; Ventosa, 2016). Además, el diálogo permite establecer vínculos y formar relaciones de confianza con otras personas, por medio del compartir, comprender y dar significado a la diversidad de realidades, lo cual enriquece y amplía cualquier espacio (Bohm, 1997; Dobles *et al.*, 2010; Ghiso y Tabares-Ochoa, 2011; Morales, 2015). Para lograr un diálogo igualitario en donde se reconozca los sentires de cada persona resulta necesario reconocer la diversidad.

Diversidad

Es la posibilidad de las personas de diferir en cuanto su ser y actuar con respecto a los constructos socioculturales que comprenden la etnia, el género, la apariencia, el comportamiento, lo cognitivo, preferencias, entre otros aspectos (Hernández, 2008). La diversidad hace a las personas seres únicos/as. Es el derecho a la igual dignidad que merece cada persona, sin importar nada más allá que su concepción como ser único (Cortina, 2017; Gallardo y Ruíz, 2008; Martínez-Villareal, 2019). A pesar de que todos los seres se encuentran estrechamente interconectados, cada persona tiene su propia historia (Boff, 2012). La diversidad es una forma de cultura, política y ética (el deber ser y deber hacer) difiere de lo que se es (el ser), involucra ser ante, frente y con otras personas. La diversidad es “necesaria para percibir, reconocer y nombrar a la diferencia” (Gómez, 2018, p. 2). La diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015).

Por ello, en los procesos educativos, responder y respetar la diversidad es fundamental, debido a que enriquece los espacios de convivencia, ampliando la construcción de aprendizajes colectivos. En paralelo, las personas de primer ingreso universitario también se ven beneficiadas, al gozar de un reconocimiento y validación de sus sentires, aspiraciones y participación en la interacción del proceso de

adaptación. Por lo tanto, cuando se logra el reconocimiento a la diversidad y las cualidades únicas de cada persona, se da pie a la colectividad.

Colectividad

La colectividad amplía la diversidad de matices presentes en el diálogo, lo cual potencia y enriquece los procesos de construcción conjunta. Se entiende como un grupo de seres que comparten un propósito, inquietud u objetivo que les motiva a “suspender” sus creencias, para reconocer los significados de estas como conjunto, lo que les permite interaccionar de modo consciente de su propia persona y del otro o la otra en cuestión, de manera comprometida para lograr la solución, transformación o mejora del propósito en común (Bohm, 1997; Maturana, 2001). Por ello, al construir colectivamente, descubrir y documentar miradas, se generan ideas provechosas, partiendo desde las diversas posibilidades, mediante la cooperación y convivencia sana.

Para el trabajo colectivo, es necesario basarse en el respeto que permite la realización de cambios orientados a un bien común, a la vez, aprendiendo y conociendo del resto de individuos sin olvidar el propio sentido de vida (Ander-Egg, 2003; De Sousa, 2011; Maturana, 2001). Sin la colectividad, no es posible que las personas desarrollen un alto grado de conciencia y sentido de responsabilidad para con la sociedad, ya que ahí cada persona coordina sus aspiraciones y objetivos con los del conjunto (Marenko, 1977). La colectividad es primordial dentro de los espacios universitarios, donde se consolidan como redes de apoyo para las personas que inician su viaje en la educación superior.

Redes de apoyo

Se definen como espacios amistosos y de relaciones interpersonales con otras personas donde destacan la empatía, el respeto, la jovialidad y un clima relacional positivo. Protegen la salud física, mental y psicoemocional de las personas, al disminuir la ansiedad, estrés, cambios en los hábitos alimenticios y sentimientos de depresión (Chau y Saravia, 2014; Chau y Vilela, 2017). Asimismo, combaten el desapego familiar y comunitario que sufre la población estudiantil universitaria, lo cual permite la creación de vínculos con las personas de este nuevo contexto. Algunos ejemplos de redes de apoyo social en la universidad son el acompañamiento y la capacidad colaborativa durante los procesos educativos por parte del personal docente y el resto de la población estudiantil (Londoño, 2009; Medrano y Pérez, 2010).



Las redes de apoyo social consideran las realidades, necesidades y situaciones de vida de cada persona (De Sousa *et al.*, 2005). Su existencia brinda acompañamiento y resulta relevante para disfrutar de espacios de diálogo, ocio y gozo (Boff, 1999; Maturana, 2001). Estas redes son medios potenciadores de la imaginación y la capacidad colectiva del compromiso hacia el éxito y la sana convivencia (De Sousa *et al.*, 2005).

Éxito

El éxito puede ser comprendido de muchas maneras según el cristal por donde se mire. Se consideraron como válidas las distintas miradas de percibir el éxito, ya que cada persona lo concibe de manera diferente, se dice que es una construcción abstracta que se fundamenta en los intereses y consecuencias específicas de las acciones de cada ser humano. Es el logro de algo planificado, intentado o deseado en un espacio; o bien el resultado positivo de una acción desarrollada, por medio de capacidades y talentos propios. También, es la capacidad de sobresalir, ser reconocido y respetado al afrontar cierta situación (Alonso, 2012; Fernández y Cantón, 2018).

Se considera un fenómeno complejo que expone la capacidad que tienen las personas como seres vivos para autoorganizarse y enfrentar de “manera exitosa” los cambios del contexto, lo cual resulta necesario para desenvolverse y continuar (Assmann, 2002; Smith y Smith, 2007). Al hablar del éxito, se hace alusión a diversas dimensiones como la profesional, familiar, empresarial y personal (Fernández y Cantón, 2018).

Adaptación universitaria

Es el proceso de ajuste que sufren las personas al integrarse al nuevo contexto universitario, tras su paso por la educación secundaria. Este momento se ve influenciado por factores diversos como el ambiente, el personal administrativo y académico, las personas compañeras de carrera, familiares, amistades, cultura, nivel socioeconómico, escolaridad, entre otros cambios en el entorno inmediato al momento de ingresar a la universidad (Ponte, 2017). Arancibia *et al.* (2013) definen el proceso de adaptación universitaria en dos vertientes: la académica y la socioemocional:

La primera tiene relación con el desarrollo de competencias en dicho ámbito, tales como hábitos de estudio, adquisición de

conocimientos e internalización de las normas institucionales, esta última referida a los aspectos formales de la formación académica. La segunda vertiente se relaciona con el desarrollo del manejo de la frustración, la resignificación de acontecimientos, configuración de redes sociales y el desarrollo de estrategias para enfrentar la discriminación. (p. 128)

Este proceso es mediado por múltiples rupturas psicosociales, así como por los aspectos académicos que influyen tanto positiva como negativamente a la adaptación universitaria. Las redes de apoyo social se consolidan como un aspecto fundamental para alcanzar el éxito durante la adaptación universitaria.

Metodología

Este estudio parte de la conceptualización de las personas participantes como sujetos dinámicos, con historias de vida y contextos propios de su ser y quehacer (Dobles *et al.*, 2010), por ello se basó en el paradigma naturalista. Además, estuvo fundamentada en el enfoque cualitativo, el cual permite interpretar la realidad de un fenómeno en el contexto en el que se desarrolla, en su cotidianidad, por lo que se consideraron las concepciones, miradas, emociones, experiencias y particularidades de cada estudiante participante.

Asimismo, el proceso estuvo inspirado en la Investigación-Acción Participativa (IAP), percibida como una forma de conectarse con el mundo y la población, consecuentemente, como una manera de contribuir a la sociedad por medio de propuestas participativas que involucran a distintos actores sociales y que buscan alcanzar a más personas. Se consideró un compromiso social a través del cual es posible aportar a la comunidad mediante un proceso abierto, encaminado hacia la transformación (Rahman y Fals, 1992). En este sentido, la IAP permite dialogar, reflexionar y aportar a la adaptación a la vida universitaria que vive la población de estudiantes de primer ingreso de la UNA.

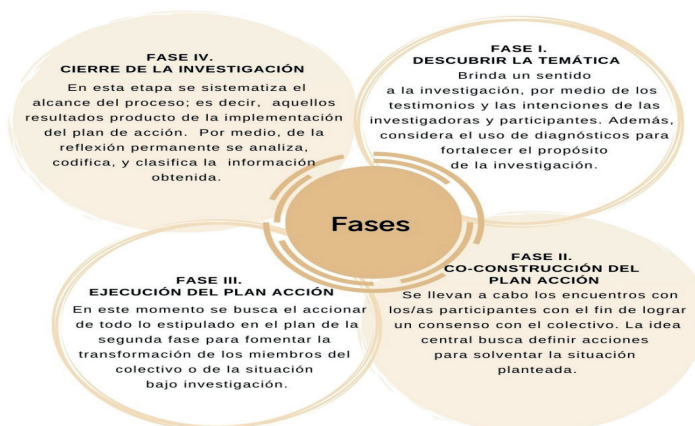
Las personas que protagonizaron este proceso fueron ocho estudiantes regulares y seis estudiantes de primer ingreso de la UNA de las carreras de: Administración, Bibliotecología, Biología, Educación Comercial, Enseñanza de las Ciencias, Ingeniería en Sistemas, Orientación, Relaciones Internacionales y Química Industrial; quienes decidieron unirse voluntariamente para compartir sus experiencias en torno a la adaptación a la vida universitaria.



Para la recolección de información, se utilizaron los instrumentos de encuesta, observación participante, diálogos sincrónicos y asincrónicos. Las sesiones de trabajo sincrónicas se desarrollaron por las plataformas virtuales *Google Meet*, *Jitsi* y *Zoom*, debido a la pandemia ocasionada por el virus SARS-Cov-2 (COVID-19). Las reuniones se desarrollaban cada quince días durante el lapso comprendido entre el 14 mayo y el 12 de diciembre de 2020. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora. Para la sistematización de las experiencias compartidas durante estos encuentros, se utilizaron recursos como la grabación y la toma de notas, para lo cual se contó con el consentimiento de todas las personas participantes (Ander-Egg, 2003).

A su vez, otros aportes fueron brindados de manera asincrónica mediante las herramientas de *Google Docs*, *Facebook*, *Google Forms*, *WhatsApp*, *Mentimeter* y *Padlet* que potenciaron las relaciones horizontales a través de las cuales la población de estudiantes pudo aportar en las conversaciones e intercambio de experiencias sobre el proceso de adaptación a la vida universitaria (Jara, 2012). El trabajo desarrollado se ajustó a la metodología de cuatro fases (ver Figura 1) propuesta por Colmenares (2012), la cual permitió ir construyendo de manera conjunta el rumbo de la investigación.

Figura 1
Fases de investigación



Nota: Elaboración propia con base en el modelo propuesto por Colmenares (2012).

Para la sistematización y análisis de la información recolectada, se utilizó el modelo de escritura en cuatro capas (ver Figura 2), el cual permite entretejer los datos obtenidos. Asimismo, se realizó una clasificación de lo recopilado en los encuentros por medio de categorías temáticas donde se incluían las intervenciones literales del grupo de participantes: elementos que median en el éxito del proceso de adaptación a la vida universitaria, estrategias y recursos utilizados para apoyar a estudiantes de primer ingreso, transformaciones y aprendizajes que surgen del proceso de vida universitaria.

Figura 2

Sistematización por capas



Nota: Elaboración propia

Finalmente, la complejidad, el diálogo, la colectividad, la transdisciplinariedad y la diversidad fueron las premisas epistemológicas y ontológicas ineludibles en el proceso de investigación. Además, la premisa axiológica consistió en asumir que se debe acercar, comprender y compartir realidades, donde mediaron los valores, creencias y prejuicios del grupo estudiantil. Debido a la diversidad, complejidad y singularidad de la realidad es que, desde el punto de vista heurístico, se consideró el diálogo como la herramienta idónea de este proceso (Bohm, 1997), de modo que, a través de la reflexión permanente, se analizó, codificó y clasificó la información que se muestra a continuación.



Discusión de resultados

Elementos que median en el éxito de la adaptación a la vida universitaria

Los elementos que median en el éxito son concebidos como los agentes internos o externos que intervienen en la decisión de quedarse en el entorno universitario o desertar. Se recuerda que la transición desde la secundaria hasta la universidad es un paso importante en la vida de las personas, el cual es influenciado por factores económicos, sociales, culturales y familiares, de modo que estos interfieren en la adaptación al nuevo proceso principalmente durante los primeros semestres de vida universitaria. Además, dada su complejidad, no es de extrañar que, durante este período, sea común la presencia de un alto grado de deserción estudiantil (Londoño, 2009).

Es preciso destacar que, en el caso de la UNA, la población desertora se caracteriza como temprana, debido a que abandona sus estudios principalmente durante el primer o segundo ciclo de la carrera según datos con cohorte a 2018 (Rodríguez, M., comunicación personal, 7 de mayo de 2020). También, se presentan casos de deserción como estudiantes con matrícula irregular, itinerante o inactiva durante el año (Rodríguez, M., comunicación personal, 7 de mayo de 2020). Al respecto, la población participante resalta elementos que median en el éxito de la adaptación a la vida universitaria (ver Tabla 1).

Tabla 1

Elementos que median en el éxito de la adaptación a la vida universitaria

Tipo de elemento	Intervención literal
<i>Redes de apoyo y acompañamiento</i>	Conocer a otros/as; apoyarnos entre estudiantes, colaborar, ser bondadosos, empáticos y sensibles con el otro/a; brindar y tener acompañamiento durante el proceso; la diversidad de ideas, personalidad y carreras; el hecho de poder expresarse, hacer catarsis, tener retroalimentación; espacios de diálogo, ocio y gozo para compartir y disfrutar; personas guías, acompañantes que nos expliquen lo que aún no conocemos y nos ayuden a dejarle de temer a la U.

Tipo de elemento	Intervención literal
<i>Académico y profesional</i>	Ser innovadores y líderes; participar en programas universitarios; participar de tutorías formales e informales; conocer la biblioteca y relacionarse, formar grupos de apoyo; ser estudiante asistente.
<i>Satisfacción personal y académica</i>	Disfrutar y aprender verdaderamente; ser consciente de lo que se está aprendiendo; hacer lo que amamos y nos apasiona; ver la U como un todo, estudiar y hacer amistades, futuros colegas; no dudar de nuestros sentimientos; una vida social activa, amigos y relaciones; la facilidad de palabra; la confianza.

Nota: Elaboración propia

Al partir de esto, se evidencia que el ser humano es un todo influida por múltiples factores de los escenarios de vida. De ahí que, la existencia de las redes de apoyo y acompañamiento a estudiantes resultan relevantes para disfrutar los espacios de ocio y conversación (Boff, 1999; Maturana, 2001). Reconocer esos elementos y hacer énfasis en la consciencia hacia otras personas y seres, la capacidad de cuidar de ellas, velar por sus necesidades y la importancia de ser empáticos ante los acontecimientos que afectan sus vidas (Boff, 1999; Maturana, 2001) es primordial, ya que como indica Daniela, participante del estudio, “falta apoyo entre compañeros y otros/as estudiantes”.

En consonancia, como recuerda Joyce, otra de las participantes, “La U no es solo para llevar cursos sino también hacer amigos, colegas en un futuro, disfrutar y obtener habilidades blandas, esto no se tiene que dejar de lado” (Comunicación personal), debido a que la salud y la convivencia (familia, amigos, compañeros, entre otras) a veces parecen triviales al iniciar la vida universitaria, pero no lo son (Chau y Saravia, 2014; Chau y Vilela, 2017).

Sobre el elemento académico y profesional, se enmarca la relevancia que tienen los lugares de esparcimiento formal, tal como las tutorías de éxito académico (un programa de apoyo al estudiantado liderado por la Vicerrectoría de Docencia donde se contrata a estudiantes avanzados y avanzadas de las carreras para que brinden clases de refuerzo sobre cursos específicos a otros y otras estudiantes de niveles inferiores) y la ejecución de horas asistente (es una modalidad de apoyo socioeconómico que brinda la UNA para estudiantes a partir del primer año y segundo ciclo de la carrera, donde son contratados y contratadas



para participar en proyectos y actividades que les permitan ir adquiriendo experiencia profesional). Por esto, se deben encontrar más espacios para el estudio grupal por ejemplo en la biblioteca, donde las personas en la convivencia se apoyan y plasman experiencias con la finalidad de ayudar a las otras personas y de encontrar nodos en común.

Además, la convivencia permite recordar lo que a cada quien mueve en el camino universitario. Los espacios de roce colectivo representan la posibilidad de un amplio crecimiento a nivel personal y profesional; son lugares donde se reconocen las peculiaridades de las otras personas como parte importante de las propias vivencias (Boff, 2002; Maturana, 1992). Lo anterior, demuestra que, en la UNA, existen diferentes entidades a las cuales se puede recurrir ante dificultades relacionadas con el desempeño académico. Asimismo, Óscar, participante de la investigación, recuerda que en “la oficina de orientación y de psicología [...] te pueden dar un orientador para que te de las técnicas de estudio y el manejo del tiempo” (Comunicación personal). Así, existen otras instancias que pueden apoyar el bienestar integral del colectivo estudiantil, ya que estar bien adquiere mayor relevancia durante el proceso de adaptación a la vida universitaria (Londoño, 2009).

En atención a la satisfacción personal y académica, tener la consciencia de lo que se está aprendiendo y por qué se está aprendiendo, ayuda a reconocer y amar el estudio, debido a que muestra nuevos caminos para transitar y permite poner en práctica los conocimientos, así como propicia el disfrute de estos procesos; significa que “si estudio algo es porque siento ilusión, porque me nace y porque tengo ese entusiasmo de leerlo, estudiarlo y aplicarlo” (Joyce, comunicación personal), de modo que, compartir entre personas estudiantes puede contribuir significativamente a que el proceso de adaptación universitaria pueda sobrellevarse de mejor manera, dado que durante los primeros años de universidad hay información valiosa que se desconoce y que se podría acceder a través de este tipo de redes (Londoño, 2009; Medrano y Pérez, 2010; Chau y Saravia, 2014; Chau y Vilela, 2017).

Transformaciones y aprendizajes que surgen

Al transitar el camino universitario, van a existir múltiples transformaciones y aprendizajes como en cualquier otro espacio de la vida. En los encuentros, sobresalen las transformaciones como los eventos que promovieron un cambio de perspectiva sobre el entorno universitario. Son considerados aquellos momentos, situaciones o acciones que

brindaron un conocimiento nuevo. Dentro de las intervenciones participantes se algunas a continuación (ver Tabla 2).

Tabla 2

Transformaciones y aprendizajes

Tipo	Intervención literal
<i>Sobre los procesos universitarios</i>	La complejidad y frustración que surge de un proceso universitario como lo es la matrícula (materiales de apoyo CD's y talleres de cómo matricular; no sabíamos que significan el montón de errores de matrícula; ¿qué son los NRC?; no nos dicen que nos quedamos sin campo en los cursos; la opción de no entrar a la hora en punto a matricular; es todo un reto, al inicio difícil); la pandemia y el abordaje improvisado de lo virtual le resta a la experiencia de estar en la universidad; conocer las oficinas universitarias; sobre el proceso de estudiante asistente; la realidad de no conocer la U y sus términos (no sabía la distancia entre edificios y que hay que correr para llegar a la siguiente clase; pensé que iba a hacer más amigos, pero vienen por añadidura; ¿a qué nos referimos sobre grado y posgrado?; ¿PPS es práctica profesional supervisada?; ¿estar incompleto no es lo mismo que reprobado?).
<i>Aspectos personales, académicos/ profesionales</i>	El miedo que se presenta frente a nuevos panoramas, pero que al enfrentarnos implica empoderarse y aprender; el pensar y reflexionar sobre lo que hacemos para poder mejorar; el espabilarse, dejar de ser oveja y empezar a solucionar los propios asuntos.
<i>Desde lo social/ emocional</i>	En la universidad, todo es más humano, no hay distinciones por clases sociales; los aspectos emocionales del estudio (ver lo que estamos estudiantado y si se está disfrutando; disfrutar todas las actividades, valorar todo lo que la U nos brinda; no todo es estudiar; mandarse a nuevas cosas, unirse a mentorías; todas las materias tienen importancia; abrirse a más perspectivas; la integralidad dentro del proceso académico; crear una consciencia como estudiantes; aprender que se hace lo mejor que se puede; no enfermarse por estudiar; sentir ilusión, entusiasmo de leerlo, estudiar y aplicar lo que se estudia; hacer las cosas por gusto y no por obligación)

Nota: Elaboración propia



En las intervenciones, se denota cómo el desconocimiento sobre los procesos universitarios implica un gran reto, pero a la vez plantea al estudiantado de primer ingreso, y la población regular, la oportunidad para reflexionar y aprender en cada momento, propiciando la continua construcción de la propia autonomía, lo cual permite conocer sus capacidades, expandir sus fronteras mentales y superar las barreras que les impiden lograr las metas propuestas (Gallardo y Ruíz, 2008). Conocer sobre las actividades universitarias ayuda a que la población de estudiantes crezca personal y profesionalmente; por consiguiente, la participación del colectivo estudiantil de primer ingreso en las actividades de esparcimiento “académicas hasta culturales, deportivas entre otras” (Enrique, comunicación personal) organizadas por la UNA podría mejorar su proceso de adaptación, pues se aprende en la interacción con otras personas (Maturana, 1992).

Desde los aspectos personales, académicos/profesionales, sobrepasa el miedo como parte fundamental del sentir humano, ya que este sentimiento se vincula a la concepción de éxito que tiene cada persona; por esto, enfrentarse a nuevas situaciones, como lo es ingresar a la universidad, supone el temor a no poderse adaptar a los nuevos panoramas y, en esta medida, posiblemente fracasar. Sin embargo, este mismo miedo al error es lo que impulsa y brinda la capacidad a las personas de continuar, crecer, aprender y empoderarse para estar cada vez más cerca de la meta, por lo que cada pequeña victoria refuerza la motivación para continuar (Ventosa, 2016).

En atención a lo social/emocional, el enfoque humanista de la UNA busca enseñar a las personas universitarias valores para vivir armoniosamente en sus comunidades, así mismo, crecer como sujetos profesionales analíticos, creativos y propositivos ante la discriminación, la violencia, la competencia desleal. Promueve el respeto por el ambiente, fomenta la equidad, la paz y la cooperación entre los pueblos para la construcción de sociedades más sensibles y solidarias (CONSA-CA, 2021).

Por lo anterior, la población estudiantil considera que este enfoque humanista abre las fronteras estereotipadas que se han vivido en el colegio, ya sea por la condición económica o por la edad, y, al llegar a la universidad, se encuentran con un ambiente diferente, uno donde se es por sí mismo y no por las condiciones en las que se atraviesa la vida. Es el respeto a las múltiples concepciones de la diversidad, a la

igualdad que merece cada estudiante sin importar nada más allá que su concepción como ser humano, ser único (Cortina, 2017; Gallardo y Ruíz, 2008; Martínez-Villarreal, 2019).

Sin duda, la vida universitaria es “no solo enfocarse en lo académico, sino también en la parte social, cognitiva, los seres humanos somos un todo” (Daniela, comunicación personal), por lo cual trasciende lo académico; sin embargo, para algunas personas toma un poco más de tiempo. No obstante, es fundamental disfrutar el paso por la U, compartir con otras personas, aventurarse a vivir nuevas experiencias, cuidar la salud y valorar los conocimientos que se comparten. En el proceso de adaptación a la vida universitaria visualizar los procesos de aprendizaje como una oportunidad de penetrar en la belleza del mundo del saber, y no como una obligación. Adaptarse a la vida universitaria es también conocerse a sí mismo y a los demás para interiorizar el significado de ser parte de procesos universitarios, para apropiarse de lo que se enseña siendo conscientes del ser y actuar en la U.

Estrategias y recursos para apoyar a estudiantes de primer ingreso

Las estrategias y recursos se conciben como los múltiples espacios de mediación, orientación, inducción y de apoyo, no solo para brindar la bienvenida al estudiantado, sino también para consolidar su acompañamiento. El camino universitario lo viven personas con edad, género, área de estudio, zona de procedencia y otras características diversas, quienes por medio de multiplicidad de variables toman la decisión de adentrarse en la educación superior. Ese camino implica una variedad de actividades formales y sociales como: conferencias, círculos de poesía, talleres de baile, grupos deportivos o culturales, obras de teatro, lecciones, etc. Así, precisamente a través de estos encuentros, es de donde surge el intercambio, el apoyo y el acompañamiento entre las personas. En el mismo orden de ideas, las estrategias y recursos propuestos por el grupo de participantes se muestran a continuación (ver Tabla 3).



Tabla 3

Estrategias y recursos para apoyar a estudiantes de primer ingreso

Tipo de estrategia y recurso	Intervención literal
<i>Acompañamiento</i>	Procesos de guía para estudiantes de primer ingreso; tour por la UNA antes del ingreso a clases; hacer diagnósticos en la primera clase; talleres sobre el manejo de emociones y estrés en estudiantes.
<i>Informativa</i>	Mapas y puntos de ubicación; póster sobre contactos importantes; afiches sobre el proceso de matrícula: principales errores de matrícula y consejos para estudiantes nuevos.
<i>Pedagógicos</i>	Propuesta de la evaluación docente diferenciada; preguntas en el instrumento de evaluación docente, que sean específicas para estudiantes de primer ingreso; talleres sobre pedagogía y diversos enfoques de estudio; talleres para sensibilizar al docente sobre temas de género y LGBTQ+.

Nota: Elaboración propia

Las personas estudiantes de primer ingreso necesitan de acompañamientos que guíen su desarrollo en la universidad, tanto para ubicarse y conocer cómo funcionan los procesos como para potenciar su estabilidad en este centro educativo e investigativo. Las sugerencias de estrategias, conectadas con los elementos que median en el éxito del proceso de adaptación a la vida universitaria, citadas en el punto anterior, permiten perfilar lo que las personas participantes consideran adecuado si un centro de educación quiere potenciar el ingreso exitoso de sus estudiantes de nuevo ingreso.

El planteamiento de estas estrategias y recursos se realiza desde dos aristas, las ejecutadas que han dado frutos y aquellas que se consideran valiosas, aunque no se han puesto en práctica. Estas propuestas recuerdan los cuatro factores clave identificados por [Duche et al. \(2020\)](#): la metodología de enseñanza y evaluación docente, las asesorías y tutorías a estudiantes de nuevo ingreso, la identificación vocacional del estudiantado, y las relaciones sociales y actividades curriculares; esto, pues, desde el punto de vista de estrategias y recursos de acompañamiento e informativos, ese consideran factores vitales para asegurar que

cada estudiante de nuevo ingreso tenga una buena transición hacia la universidad y adaptación a sus nuevos entornos.

Desde la pedagogía, es primordial que el personal docente que atiende esta población tenga instrumentos específicos dirigidos para estudiantes de primer ingreso como infografías y videos cortos sobre materia introductoria al curso, enlaces a otros recursos institucionales, información sobre becas y procesos de evaluación institucional, metodologías que incentiven a investigar el porqué de las cosas, estrategias de vinculación actividades académicas, así como capacitación en diversas áreas.

Dado lo anterior, la transformación social de las personas participantes se logra mediante la vinculación de estas reflexiones con instancias universitarias para conectar con más personas, entre estas la Rectoría, la Rectoría Adjunta, la Vicerrectoría de Docencia y la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, así como se hicieron publicaciones en redes sociales personales y de unidades académicas/administrativas de la universidad. Este proyecto se constituyó como una comunidad de aprendizaje colectivo que buscaba beneficiar a la población estudiantil en general (Díez y Flecha, 2010; Maturana, 2001).

Conclusiones

Los elementos que para el grupo de participantes median en el proceso de adaptación son las redes de apoyo y acompañamiento, los aspectos académicos y profesionales, y la satisfacción académica y profesional. Estos son entendidos respectivamente como el acompañamiento de familia, amigos y amigas, docentes y el soporte emocional y psicológico que brindan; la importancia de involucrarse con procesos universitarios; y la relevancia de hacer lo que se ama, estudiar verdaderamente y la confianza sobre sus decisiones y sentimientos. Asimismo, estos elementos forman parte fundamental del proceso de adaptación para la población estudiantil, ya que actúan como entidades que guían, que brindan soporte, seguridad y fortalecen los vínculos que interactúan dentro de su entorno universitario.

Las transformaciones y aprendizajes que van surgiendo son las relativas a los procesos universitarios y el conocimiento del nuevo entorno y sus elementos. Los aspectos personales, profesionales/académicos que refieren al crecimiento y la autonomía que va tomando cada estudiante de educación superior. Y lo social/emocional relativo a la no



diferenciación por condiciones económicas entre compañeros y compañeras, la importancia de disfrutar el estudio y la salud.

Las recomendaciones de estrategias y recursos para apoyar a otras personas fueron de acompañamiento y seguimiento durante los procesos universitarios. Cada aporte generado por el grupo de participantes se convirtió en una transformación tanto para el colectivo como para las investigadoras, ya que significó además de un ejercicio de compartir experiencias, un producto a socializar con quienes vienen iniciando su sendero universitario. Estas recomendaciones marcan un precedente en el quehacer universitario, debido a que estudiantes comparten activamente con el resto de miembros de la población universitaria aquello que consideran como factores que interviene en su proceso de adaptación a la vida estudiantil.

Las estrategias informativas se encuentran estrechamente vinculadas con las de acompañamiento; sin embargo, están más referidas a circulación de información. Y las pedagógicas invitan a un cambio de modelo respecto al rol del personal docente que atiende a estudiantes de nuevo ingreso con la finalidad de que cuenten con mayor capacitación en diversas áreas y su desempeño se califique por medio de instrumentos diferenciados.

Finalmente, se evidencia una interrelación entre los elementos, las transformaciones y también las recomendaciones que realiza la población participante, dirigidas hacia un mayor soporte y seguimiento para con la persona de nuevo ingreso, lo que se percibe como un claro llamado a reanalizar críticamente el acompañamiento que la comunidad educativa brinda a las personas de primer ingreso, quienes como se ha demostrado, requieren de apoyo integral mediante el cual se considere los diferentes contextos de procedencia y en los que se desarrollan, de ajustes con fines pedagógicos y herramientas complementarias que les ayuden a adaptarse progresivamente.

Por esto, se recomienda a las instituciones de educación superior y, en especial a la UNA, valorar este documento y la información que contiene para la aplicación de estrategias que faciliten el proceso de adaptación a la vida universitaria de estudiantes de primer ingreso, así como fomentar la participación estudiantil en las decisiones institucionales para que estas sean integradoras y beneficien a toda la comunidad.

Referencias

- Alonso, Á. (2012). El concepto estadounidense de “éxito” frente a su homónimo español: Dos visiones sociológicas, semántica y etimológicamente diferentes. *ELUA: Estudios de Lingüística*, 26, 269-288. <https://doi.org/10.14198/ELUA2012.26.09>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa* (4ta ed.). Grupo Editorial Lumen Hvmnitas.
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritiz, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v12n1/art07.pdf>
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. NARCEA, S. A. de Ediciones.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta S. A.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2012). La Madre Tierra: Sujeto de dignidad y de derechos. *Polo Democrático Alternativo*. <https://www.polodemocratico.net/la-madre-tierra-sujeto-de-dignidad-y-de-derechos/>
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Editorial Kairós.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Echeita, G., Muñoz, Y., Simón, C. y Sandoval, M., Trad.). FuHem.
- Chau, C. y Saravia, J. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v23n2.41106>
- Chau, C. y Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 387-422. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.001>
- Colmenares, A M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Consejo Académico (CONSACA). (2021). *UNA-CONSA-CA-ACUE-087-2021*. Alcance N.º 1 a la UNA-Gaceta N.º 12-2021



- al 13 de julio de 2021. Universidad Nacional. <https://www.consaca.una.ac.cr/index.php/documentos/category/71-acuerdos-2021?download=1154:una-consaca-acue-087-2021>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós Estado y Sociedad.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54) 17-39. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- De Sousa, J., Cheaz, J., Santamaría, J., Mato-Bode, M.A., Valle, S., Gomes, A., Salazar, L., Maestrey, A., Rodríguez, N., Sambonino, P. y Álvarez, F. (2005). *La innovación de la innovación institucional*. Artes gráficas SILVA.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Dobles, M., Zúñiga, M. y García, J. (2010). *Investigación en educación: procesos interacciones construcciones* (4ta ed.). EUNED.
- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O. y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(3), 244-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565479>
- Fernández, J. R. y Cantón, I. (2018). El éxito profesional: una revisión de la literatura. *Temas de Educación*, 23(2), 234-248. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1013>
- Figuroa, P. y Torrado, M. (2012). *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona* [Simposium]. I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI (Málaga). Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32417>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Terra S. A.

- Gallardo, P. y Ruíz, S. (2008). *Reflexiones sobre educación popular. Instituciones y ámbitos territoriales*. Wanceulen Editorial Deportiva, S. L.
- Ghiso, A. y Tabares-Ochoa, C. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 129-140. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77320072006.pdf>
- Gómez, J. (2018, en prensa). *De la diferencia a la diversidad: la pedagogía de la diversidad como propuesta ético y política*.
- Gómez, J. y Mora, M. (2011). Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas. *Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial*. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/19783>
- Hernández, D. (2008). La diversidad en los procesos educativos: Bases para una propuesta conceptual. *Revista Electrónica Educare* 12(2), 145-163. <https://doi.org/10.15359/ree.12-2.9>
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 56-70. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 95-107. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79814903009.pdf>
- Marenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Editorial Progreso. <https://www.marxists.org/espanol/makarenko/la-colectividad-y-la-educacion-de-la-personalidad.pdf>
- Martínez-Villarreal, R. (2019). El aprendizaje de la investigación participativa en torno a la memoria histórica comunitaria. *Innovaciones Educativas*, 31, 22-35. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2691>
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano* (4ta ed.). Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10ma ed.). Ed. Domen Ensayo.
- Medrano, L. A. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/117>



- Morales, C. (2015). Diversidad juvenil en el contexto educativo: reflexiones para un abordaje intercultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16967>
- Ponte, A. (2017). *Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Digital de la Universidad Privada Antenor Orrego. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/3439>
- Rahman, A., y Fals, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. *Análisis Político*, 5, 14-20. http://64.227.108.231/PDF/COM199694_14-20.pdf
- Smith, T. y Smith, R. (2007). *Ecología* (6ta ed.). Pearson Educación S. A.
- Soares, A., Almeida, L., y Guisande, M. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116403005.pdf>
- Ventosa, V. J. (2016). *Didáctica de la participación: Teoría, metodología y práctica*. Narcea Ediciones.



El paradigma de la complejidad en la gestión educativa de una escuela pública del cantón de Belén de Heredia

The Paradigm of Complexity in the Educational Management of a Public School of the Canton of Belén, Heredia

Yors Guillermo Solís Vargas¹
Ministerio de Educación Pública
Costa Rica
yors.solis.vargas@mep.go.cr



Resumen

El presente artículo tiene como objetivo general analizar la implementación del paradigma de la complejidad que propone la Política Educativa de Costa Rica, en la gestión de una escuela pública en el cantón de Belén, Heredia. El tipo de investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y el método que se utilizó fue el hermenéutico-dialéctico. En el análisis de los resultados se aplicó la triangulación para interpretar los datos recopilados de la teoría de la complejidad, la Política Educativa y la información obtenida de las entrevistas a la persona directiva. Dentro de los principales resultados, se destaca que la persona directiva implementa, *grosso modo*, el paradigma de la complejidad, aunque desconozca el concepto; el punto de menos congruencia



Recibido: 12 de mayo de 2021. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.11>

1 Docente en el Ministerio de Educación Pública. Licenciado en Administración Educativa, licenciado en Filosofía y máster en Pedagogía por la Universidad Nacional de Costa Rica.
<https://orcid.org/0000-0002-0864-9010>

que se identificó fue el trabajo transdisciplinario; sin embargo, se concluyó que este no necesariamente depende de la labor administrativa, por lo tanto, entre las recomendaciones al directivo del centro escolar, se instó a solicitar capacitación y a promover y generar espacios para el trabajo articulado entre las distintas disciplinas de la institución; y, en cuanto al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), se sugiere reorganizar el currículo nacional de forma más integral y reformular los programas de enseñanza a partir de una articulación transdisciplinaria.

Palabras clave: Costa Rica, educación, gestión educativa, paradigma de la complejidad, política educativa.

Abstract

This paper has the general objective to analyze the implementation of the complexity paradigm, which is proposed by the Educational Policy of Costa Rica in the administration of a public school in the canton of Belén, Heredia. The type of investigation was developed from a qualitative approach and the hermeneutic-dialectic method. The triangulation was applied for the analysis of the results to interpret the collected data of the Complexity theory, the educational policy, and the gathered data of the interviewed applied to the management person. Among the major results, it can be emphasized that the principal broadly implements the complexity paradigm although he does not know the concept. The less congruent point was identified during the interdisciplinary work although it was concluded that this does not necessarily depend on the administrative labor; therefore, among the recommendations to principal of the school, it was encouraged to request training and to promote and create spaces for the articulated job among the different disciplines of the institution. Regarding the Ministry of Public Education (MEP in Spanish), it is suggested to reorganize the national curriculum more integrally and to reformulate the programs in a more transdisciplinary articulation.

Keywords: Costa Rica, education, education policy, educational management, paradigm of complexity



Introducción

El paradigma de la complejidad debe entenderse en contraparte al de la simplicidad, el cual, para Morin (1994), representa el modelo que se ha mantenido desde René Descartes y que ha sido la base de la ciencia moderna; pero que se debe superar, ya que el pensamiento simplista y el analítico-reduccionista ha estado mutilando y parcializando la realidad.

Para Morin (1994), la ciencia no debería mutilar la realidad reduciendo y analizando unilateralmente una parte de ella a partir de un solo campo de investigación, sino que tiene que valorarla desde múltiples campos de especialización (multidisciplinariedad), sobre la base del aporte articulado de estos campos (transdisciplinariedad). Se debe sustituir al paradigma de la disyunción, reducción y unidimensionalización por el de la distinción/conjunción/multidimensionalización que permita asociar (o crear relaciones) y distinguir sin desarticular (el objeto del sujeto) y sin reducir la realidad.

Desde finales del siglo XX, se habla en Europa de la complejidad; sin embargo, no solo existe una concepción de esta, pues hay varias versiones del sentido de esta complejidad que representan una familia dentro de la cual el paradigma de la complejidad, de Edgar Morin, es parte. Entre otras concepciones, están: la de David Bohm, *complejidad cuántica*; Iliya Prigogine, *sistemas caóticos*; Niklas Luhmann, *complejidad de los sistemas*; Humberto Maturana, *complejidades circulares*; Fritjof Capra, *paradigma ecológico* (Ballester y Colom, 2017).

En cuanto al paradigma de la complejidad de Morin, se va a destacar aquí porque, al menos en América Latina, ha tenido una mayor influencia en las ciencias principalmente educativas, esto debido en particular a que la UNESCO creó la “Cátedra Morin” con sede en Argentina y en Colombia en 1999, y los estudios e investigaciones sobre este desde entonces se han extendido hasta el punto de producir manuales, libros, especialidades universitarias sobre la complejidad en otros países como México, Ecuador, Bolivia, Brasil, Cuba, Venezuela (Velilla, 2002). Además, el mismo Morin (2000) ha subrayado su preferencia por divulgar sus estudios en Latinoamérica.

En Costa Rica su influencia no había adquirido tanta importancia hasta que se reconoce en la Política Educativa (MEP, 2017) como uno de los paradigmas de la educación. Previo a esta fecha, los estudios sobre el pensamiento complejo en este país habían sido escasos (Gallegos,

2016). En vista de que este hecho implica que la educación de Costa Rica debe tomar en cuenta al modelo en cuestión, esto significa que la concepción de humanidad, de estudiante, así como el currículo, la gestión, la enseñanza, está en la obligación de adaptarse y plantearse tomando en cuenta este nuevo paradigma.

En la Política Educativa (MEP, 2017), se puede leer “El Paradigma de la Complejidad: Plantea que el ser humano es un ser autoorganizado... Las personas estudiantes se desarrollan en un ecosistema bionatural... En el ámbito educativo... considera que la acción humana, por sus características, es esencialmente incierta” (pp. 8-9). Como se puede observar en esta cita, la política se propone una visión de humanidad, de aprendizaje y de educación que esté acorde con este paradigma: por esta razón, se hace necesario definir lo que significa esto. Siguiendo a Kuhn (2004)), un paradigma son las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13).

Al establecerse un nuevo paradigma, significa que debe haber un cambio radical de pensamiento que permee toda percepción de mundo, de la sociedad y toda práctica de una o toda la comunidad científica, hecho por el cual se espera que este modelo se vea reflejado en los diferentes aspectos de la educación en Costa Rica: organización curricular, programas de enseñanza, gestión educativa, práctica pedagógica. Esto debido a que es lo que, políticamente, se decidió en este país como guía para la formación de sus ciudadanos.

En cuanto a la gestión educativa propiamente, según Pozner (2000), el concepto “gestión” está relacionado con el término inglés *management* (dirección, organización, gerencia). En el ámbito educativo público de Costa Rica, la Dirección General del Servicio Civil (2020) define esta disciplina como la encargada de planear, dirigir, organizar, integrar, coordinar, evaluar y ejecutar la gestión de la administración de la educación en relación con la política educativa presente.

Dentro de la actual Política Educativa, pueden evidenciarse elementos del paradigma de la complejidad, por ejemplo, cuando se refiere a “gestión educativa orientada al desarrollo sostenible... gestión educativa que redefina su nexos con el entorno... autogestión... gestión responsable en materia ambiental... articulación interinstitucional”



(MEP, 2017, pp. 14-26). Todos estos elementos están relacionados con este paradigma.

Pese a esto último, y debido a que este modelo tiene poco más de tres años de ser el nuevo paradigma de la enseñanza nacional, el MEP no cuenta aún con manuales ni propuestas específicas sobre cómo implementar de manera consciente e intencionada el pensamiento complejo en la gestión de la educación del país. Por lo tanto, se considera necesaria esta investigación en el campo de la administración de centros educativos, ya que, además, específicamente en este campo no se encontraron investigaciones prácticas ni teóricas en Costa Rica que relacionen la gestión educativa con este paradigma. Dentro de los estudios similares publicados en este país, están los de Barberousse (2007, 2008); Campos (2008); Alvarado (2015); Ferrada (2017), entre otros. De estos, se puede destacar la tesis doctoral de Barberousse (2007), la cual, desde una metodología hermenéutica, se centra en la importancia de formular una pedagogía del pensamiento complejo (de articulación de saberes), para la fundamentación teórica de planes de estudio y de procesos de construcción de conocimientos y aprendizajes en la formación docente universitaria. Se concluye que la pedagogía de los profesores y las profesoras de la Universidad Nacional requiere de una construcción de una cultura y una actitud transdisciplinar que el pensamiento complejo puede otorgar.

En cuanto a estudios similares al que se plantea en esta investigación, pero publicados fuera de Costa Rica, se pueden citar, al respecto, Castro (2001), Morrison (2002), Velilla (2002), Almonacid (2011), Chacón (2014), Mujica *et al.* (2018), João (2019), Alzate *et al.* (2020), entre otros. De estos, el que más relación temática tiene con el presente estudio es el de Chacón (2014), en cuanto este realizó una investigación en la que se argumenta que la gestión educativa debe abandonar el paradigma de la simplicidad para cederle paso al de la complejidad. Concluye que, al estar en una era planetaria signada por la incertidumbre, es necesaria una gestión basada en un modelo educativo complejo.

En el anterior documento de la Política Educativa (MEP, 1994), no existe referencia alguna al pensamiento complejo o al paradigma de la complejidad, pues las fuentes filosóficas de la educación eran el racionalismo, el humanismo y el constructivismo piagetiano. Desde este nuevo fundamento, es necesario realizar investigaciones como esta para aportar, siguiendo a Kuhn (2004), a la fase de “normalización”

(verificación, experimentación y fortalecimiento del nuevo paradigma) y así, además, cumplir con lo que se establece en la Política Educativa del país, la cual se emite con la intención de que la educación siga una visión que se considera la más idónea para la sociedad.

Entonces, a raíz de que la actual Política Educativa (MEP, 2017) plantea un nuevo paradigma en la educación y de que es necesaria su implementación según esta, la pregunta elemental que se pretende analizar y resolver es la siguiente: ¿cuáles acciones de la gestión educativa de una escuela pública en específico corresponden con lo que plantea el paradigma de la complejidad? para resolver esta pregunta, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Establecer la relación entre los principios del paradigma de la complejidad y la Política Educativa costarricense.
- Identificar las acciones de la gestión educativa de una escuela pública que se puedan relacionar con el paradigma de la complejidad.
- Determinar, a través de las acciones de la gestión educativa de la escuela seleccionada, la implementación de la Política Educativa en relación con el paradigma de la complejidad.

Metodología

Analizar las percepciones de un individuo (la persona directiva del centro educativo) para luego interpretar, a partir del paradigma de la complejidad, si la escuela está implementando este modelo en sus funciones directivas, es una tarea cualitativa. De acuerdo con [Hernández et al. \(2010\)](#), cuando se sigue una lógica inductiva en la que se revisan documentos, se entrevista a una persona informante, se analiza la información obtenida, se revisan los resultados, se intenta comprender y, por último, se sacan conclusiones, es una investigación de tipo cualitativa.

Debido al interés especial en la interpretación de datos a partir de la teoría de la complejidad, es que se consideró al método hermenéutico-dialéctico ([Miguélez, 2002](#)), como el más apropiado para cumplir con el análisis que aquí se pretende. El procedimiento para la obtención de datos que se utiliza en este modelo metodológico es el del círculo hermenéutico, el cual consiste en el estudio constante y dialógico de los textos que se hayan elegido y del significado que las personas le han otorgado en un contexto y momento determinado ([Miguélez, 2002](#)).



Las técnicas que se utilizaron para recolectar información en este trabajo fueron, en primera instancia, el círculo hermenéutico, procedimiento que consiste en la revisión textual constante, en este caso de los documentos sobre el paradigma de la complejidad, primero para entender lo que se informó, luego para contrastarlo con textos como el de la Política Educativa de Costa Rica, así como con los datos recolectados en las entrevistas. Esto creó una práctica semejante a la de un diálogo, en la que se estuvo yendo del texto a los datos recopilados y de estos al texto, todo esto con la intención de formular una interpretación final (o síntesis hermenéutica) que permitió el cierre de la investigación (Miguélez, 2002).

La otra técnica que se utilizó fue la entrevista, específicamente la semiestructurada. En vista de que este trabajo se llevó a cabo en una institución formal de enseñanza, pero desde una metodología hermenéutico-dialéctica, se decidió utilizar esta debido a que se pretendió establecer una guía de preguntas, pero dejando la posibilidad de que el orden y la profundidad de los temas variara a partir de la libertad del diálogo entre la persona ejecutante de la entrevista y la persona entrevistada (Corbetta, 2007).

Se realizaron tres entrevistas que fueron diseñadas por el investigador y validadas por expertos en administración educativa, investigación y pensamiento complejo. Estas se llevaron a cabo durante los meses de junio a setiembre del año 2020 y se dirigieron a la persona directora de la escuela elegida, ubicada en el cantón de Belén de Heredia; debido a la suspensión de la presencialidad en las escuelas por motivo de la pandemia de la COVID-19 en 2020, todas las sesiones se realizaron de manera virtual a través de la plataforma oficial del MEP, Microsoft Teams. Su duración fue de aproximadamente 50 minutos cada una; todas ellas se grabaron, con el consentimiento informado de la persona participante, para el posterior análisis. Esta situación especial significó una limitación que provocó que no hubiera visita al campo o trato personal con la dirección del centro educativo.

La persona directiva entrevistada es máster en administración educativa, fue docente regular durante poco más de diez años, pero hace más de cinco ejerce el cargo de administración de centros educativos públicos; tiene experiencia en instituciones de dirección 1 (menos de noventa estudiantes), así como en direcciones 5 (más de novecientos).

A continuación, se presenta la tabla 1 con la articulación metodológica y su correspondencia con los propósitos de la investigación.

Tabla 1

Articulación metodológica

Propósitos específicos	Ejes temáticos	Técnicas de recolección de datos	Análisis e interpretación de resultados
Establecer la relación entre los principios del paradigma de la complejidad y la Política Educativa costarricense	Paradigma de la complejidad y la Política Educativa de Costa Rica	Círculo hermenéutico	
Identificar las acciones en la gestión educativa concernientes al paradigma de la complejidad	Paradigma de la complejidad y la gestión educativa de la escuela	Entrevista semiestructurada a la persona directiva de la escuela	
Determinar, a través de las acciones de la gestión educativa, la implementación de la Política Educativa en relación con el paradigma de la complejidad			Análisis hermenéutico de todos los datos recopilados en cuanto a las acciones directivas de implementación del paradigma de la complejidad

Nota: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 1, primero se estableció la relación entre los principios del paradigma de la complejidad y la Política Educativa costarricense a través de la aplicación de la técnica del círculo hermenéutico; luego, para identificar las acciones en la gestión educativa concernientes al paradigma de la complejidad, se aplicaron entrevistas semiestructuradas al directivo escolar; y, por último, se extrajeron las conclusiones que permitieron determinar si la escuela elegida implementa este modelo.



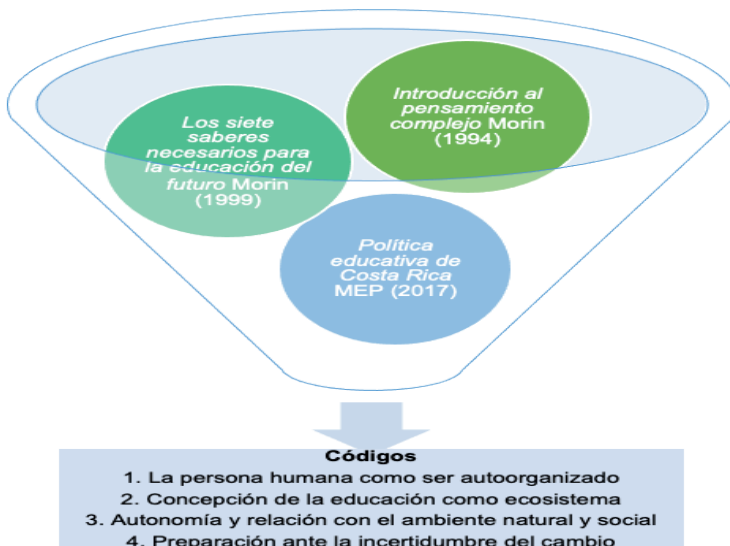
Análisis y discusión de resultados

A continuación, se presentan los datos recolectados a través del círculo hermenéutico y de las entrevistas aplicadas. Para esta etapa, el estilo de análisis, siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), es subjetivo/interpretativo y los resultados se presentarán con un estilo narrativo.

En cuanto a las categorías de análisis, se obtuvieron de la teoría de la complejidad representadas principalmente por los libros de Morin (1994, 1999). En la figura 1, se muestran los códigos extraídos de la lectura (hermenéutica) de los textos de Morin (1994, 1999) y de la Política Educativa (MEP, 2017), los cuales responden al objetivo uno de esta investigación.

Figura 1

Códigos para analizar la relación entre los principios del paradigma de la complejidad y la Política Educativa costarricense



Nota: Elaboración propia.

Seguidamente, tomando en cuenta los códigos anteriormente expuestos en la figura 1, se analizaron los datos recopilados a través del procedimiento conocido como círculo hermenéutico, en relación con el primer objetivo de esta investigación. La tabla 2 muestra el análisis a partir del primer código extraído de las lecturas de los textos de Morin (1994, 1999) y de la Política Educativa (MEP, 2017).

Tabla 2
La persona humana como ser autoorganizado

Categorías: Código	Paradigma de la complejidad	Política Educativa de Costa Rica	Gestión educativa en la Política Educativa
La persona humana como ser autoorganizado	“Creo que podemos hacer una teoría objetiva del sujeto a partir de la autoorganización propia del ser celular y esa teoría objetiva del sujeto nos permite concebir los diferentes desarrollos de la subjetividad hasta el hombre sujeto-consciente” (Morin, 1994, p. 99).	“El ser humano es un ser autoorganizado y autoreferente, es decir que tiene conciencia de sí y de su entorno” (MEP, 2017, p. 8).	“aprovechar responsablemente las tecnologías con fines educativos, productivos y personales, así como para la autogestión e incorporación de recursos” (MEP, 2017, p. 14).

Nota: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 2, la concepción moriniana de humanidad como ser autoorganizado es una característica que también se encuentra en la Política Educativa (MEP, 2017), en el apartado sobre el paradigma de la complejidad como marco filosófico conceptual de la educación. Respecto de la gestión educativa, cuando en esta política se habla de responsabilidad ante el uso de la tecnología en el ámbito educativo y la necesidad de la autogestión para el manejo de los recursos, es una clara evidencia de que existe una relación no solamente con la concepción de humanidad, sino también con la función de las personas directivas. Ejemplo de esto último se puede encontrar en el estudio de Morrison (2002), el cual afirma que la concepción de la autoorganización que se plantea en la teoría de la complejidad es un elemento fundamental para lograr un liderazgo escolar productivo.



Seguidamente, la tabla 3 presenta el análisis a partir del segundo código extraído de las lecturas de los textos de [Morin \(1994, 1999\)](#) y de la Política Educativa ([MEP, 2017](#)).

Tabla 3
Concepción de la educación como ecosistema

Categorías: Código	Paradigma de la complejidad	Política Educativa de Costa Rica	Gestión educativa en la Política Educativa
Concepción de la educación como ecosistema	“El punto de vista que nos sitúa ecosistémicamente al tomar conciencia de las determinantes/ condicionamientos del ambiente. Es necesario considerar: a) el punto de vista que, situándonos en el ecosistema natural, nos incita a examinar los caracteres biológicos del conocimiento; esta Biología del conocimiento se ocupa, evidentemente, de las formas cerebrales a priori constitutivas del conocimiento humano, y también de sus modos de aprendizaje a través del diálogo con el ambiente; b) el punto de vista que nos sitúa en nuestro eco-sistema social hic et nunc, el cual produce los determinantes/ condicionamientos ideológicos de nuestro conocimiento” (Morin, 1994 , p. 43).	“Las personas estudiantes se desarrollan en un ecosistema bionatural (que se refiere al carácter biológico del conocimiento en cuanto a formas cerebrales y modos de aprendizaje) y en un ecosistema social que condiciona la adquisición del conocimiento” (MEP, 2017 , pp. 8-9).	“Los centros educativos garantizarán entornos seguros, de convivencia, inclusivos y eficaces, con infraestructuras fiables, sostenibles y en armonía con el ambiente” (MEP, 2017 , p. 22).

Nota: elaboración propia.

En esta tabla 3, se observa que, para [Morin \(1994\)](#), la noción de ecosistema es muy importante a la hora de analizar el aprendizaje, esto también se evidencia en la Política Educativa ([MEP, 2017](#)), cuando, como se puede observar en dicha tabla, se afirma que la comunidad estudiantil se desarrolla en ecosistemas bionaturales y sociales; y, en cuanto a la gestión educativa, cuando se expone que los centros educativos representan entornos de convivencia en armonía con el ambiente.

Siguiendo con la idea de ecosistema (sistema biológico), es necesario recordar que los estudios de [Morin \(2002, 2005\)](#) tienen como base la teoría general de los sistemas de [Bertalanffy \(1989\)](#), la cual defiende que los elementos de un conjunto (un sistema) se deben estudiar como variables mutuamente dependientes y no de manera aislada. Ante esto, se concuerda con [Almonacid \(2011\)](#) en que la incorporación del pensamiento complejo y el enfoque sistémico a la educación generaría un sistema educativo de calidad, debido a la posibilidad de conexiones relacionales, el trabajo en conjunto y el principio dialógico. A continuación, la tabla 4 presenta el análisis a partir del tercer código extraído de las lecturas de los textos de [Morin \(1994, 1999\)](#) y de la Política Educativa ([MEP, 2017](#)).



Tabla 4

Autonomía y relación con el ambiente natural y social

Categorías: Código	Paradigma de la complejidad	Política Educativa de Costa Rica	Gestión educativa en la Política Educativa
Autonomía y relación con el ambiente natural y social	“La individualidad del sistema viviente se distingue de aquella de otros sistemas cibernéticos. En efecto, está dotado de autonomía... riquezas de relación con el ambiente, aptitudes para el aprendizaje, inventiva, creatividad, etc.)” (Morin, 1994, pp. 33-36).	“El ser humano se caracteriza por tener autonomía e individualidad, establecer relaciones con el ambiente, poseer aptitudes para aprender, inventiva, creatividad, capacidad de integrar información del mundo natural y social y la facultad de tomar decisiones (MEP, 2017, p. 9).	“Cada centro educativo y cada dirección regional hará uso de la planificación para obtener resultados, así como de sistemas de información que permitan identificar sus propias áreas de mejora y reconocer semejanzas y fortalezas con respecto a otras regiones del país, de forma que se busquen soluciones compartidas y se aprovechen las buenas prácticas” (MEP, 2017, p. 24).

Nota: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 4, otros conceptos del paradigma de la complejidad que se muestran como fundamentales para Morin (1994), son la autonomía y la idea de crear relaciones. Esto también se puede evidenciar en la Política Educativa (MEP, 2017), tanto en la concepción de humanidad como en la dirección de centros educativos. Debido a la influencia de estos conceptos, el estudio de Paredes *et al.*

(2018) concluye que la autonomía en la gestión escolar funciona mejor que un sistema de administración centralizada (jerarquizada, autoritaria e inflexible). Así también, Morrison (2002) mantiene que otro de los elementos fundamentales (además de la autoorganización) para un liderazgo escolar productivo es la creación de relaciones tanto internas como externas de la institución.

Estos estudios revelan que las ideas en cuanto a la autonomía de la persona, de la población estudiantil y de las instituciones, así como la creación de relaciones sociales y con el ambiente son fundamentos que forman parte del paradigma de la complejidad y que brindan una mejor respuesta a las necesidades actuales de la vida, tanto personal y académica como laboral. Seguidamente, la tabla 5 presenta el análisis a partir del cuarto código extraído de las lecturas de los textos de Morin (1994, 1999) y de la Política Educativa (MEP, 2017).

Tabla 5

Preparación ante la incertidumbre del cambio

Categorías: Código	Paradigma de la complejidad	Política Educativa de Costa Rica	Gestión educativa en la Política Educativa
Preparación ante la incertidumbre del cambio	“Estamos condenados al pensamiento incierto, a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre. Pero somos capaces de pensar en esas condiciones dramáticas. (Morin, 1994, p. 64). “Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento” (Morin, 1999, p. 45).	“La acción humana, por sus características, es esencialmente incierta, llena de eventos imprevisibles, que requieren que la persona estudiante desarrolle la inventiva y proponga nuevas estrategias para abordar una realidad que cambia a diario (MEP, 2017, p. 9).	“La mejora continua de la gestión institucional y la flexibilidad en la gestión administrativa: Estas serán fundamentales para promover el desarrollo de un servicio público con capacidad de adaptación ante los nuevos retos del siglo” (MEP, 2017, p. 24).

Nota: elaboración propia.



En la tabla 5, se muestra la relación que existe entre el paradigma de la complejidad y la Política Educativa (MEP, 2017), en cuanto al concepto de incertidumbre, el cual para Morin (1994, 1999) es fundamental como preparación para la época cambiante en la que se vive. Tanto en los textos de Morin (1994, 1999), como en la política, se concibe el pensamiento humano y la realidad como incierta, por lo cual es necesario una mayor creatividad y flexibilidad para abordar y adaptarse a los retos de la realidad cambiante.

Entre los estudios que defienden la necesidad de una gestión educativa que enfrente y se prepare ante la incertidumbre se resaltan los planteados por Campos (2008), Chacón (2014), Alzate *et al.* (2020), los cuales concuerdan con que el paradigma de la complejidad representa un modelo acertado para comprender y afrontar lo incierto o imprevisible de la realidad y del pensamiento humano (además de las nociones antes mencionadas de autoorganización, enfoque sistémico, creación de relaciones, autonomía). Para este paradigma, es necesario crear un saber específico que permita “preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo” (Morin, 1999, p. 3).

Esto último contrasta con las ideas del paradigma de la simplicidad de la ciencia moderna, al que Morin (1994) confronta debido a que ya las propuestas de este no están representando una solución a los problemas de la realidad actual. La especialización, reducción y parcelación de los conocimientos científicos; el pensamiento disyuntivo, certero, objetivante, determinista, entre otras premisas, ya no son, para Morin (1994), viables para hacer ciencia, de ahí que él encuentre la necesidad de un cambio de paradigma.

Por otro lado, en la figura 2 se presentan las siete categorías que responden a los saberes de Morin (1999), luego de cada saber se extraen ocho códigos del tema a explorar del objetivo dos de esta investigación: *Identificar las acciones en la gestión educativa de una escuela pública relacionadas con paradigma de la complejidad.*

Figura 2

Categorías y códigos de las acciones en la gestión educativa concernientes al paradigma de la complejidad



Nota: Elaboración propia.

Una vez expuestas las categorías y los códigos en la figura 2, a continuación, en la tabla 6, se pueden observar los datos recopilados de las entrevistas al directivo de la escuela en cuanto al objetivo dos de esta investigación.



Tabla 6

Códigos y unidades de significado de las acciones en la gestión educativa

Categorías: códigos	Acciones directivas: unidades de significado
Valoración crítica del conocimiento	<p>“Yo sí creo y respaldo mucho los conocimientos generados a partir de la aplicación de la ciencia como tal, pero la postergación, la aplicabilidad, la permanencia en el tiempo es lo que yo pongo un poquito en duda”.</p> <p>“No pueden ser inamovibles aquellas ideas que tiene uno... puede ser que yo no creía en el funcionamiento de un sistema educativo virtual, por ejemplo, y hoy en día está funcionando, está dándose, se dio, se adaptó”.</p>
Trabajo transdisciplinario dentro de la escuela	<p>“Conformamos un comité a inicio de curso lectivo”.</p> <p>“Lamentablemente por situaciones de planificación, por situaciones de recurso económico y de funcionamiento como tal, se ve como separado incluso el caso más más típico que es en el nivel escolar que está separado por grados, por ejemplo, pero yo lo veo más como un proceso integral en donde debieran participar diferentes disciplinas”.</p>
Creación de relaciones de apoyo con personas fuera de la escuela	<p>“Hemos tenido que coordinar o establecer trabajos, por ejemplo, actualmente tenemos el funcionamiento de la red de RISA, es una red en que participa el MEP, participada salud, participa el PANI.”</p> <p>“Yo lo aplico, yo creo que no puede ser tan cerrado, tan centrado en que lo que hace uno es lo que es o está bien todo, entonces yo siempre me permito con algunos colegas... decirles mirá qué te parece eso yo lo hago de esta manera, cómo lo hacés vos”.</p>
Tolerancia a la diversidad humana	<p>“Yo lo que he trabajado es un poco de sensibilización, capacitación entre los compañeros docentes y entre nosotros hay que estar recordándonos que somos diversos”.</p>
Cuidado del planeta	<p>“He frenado, por ejemplo, en la escuela donde he estado el uso de los globos... material de uso de una sola vez”.</p> <p>“Reutilizo telas, por ejemplo, o cartón... hacemos unas letras y las emplastamos, el otro año las podemos reutilizar... Disponemos de actividades como reciclaje”.</p>
Control ante la incertidumbre	<p>“Yo lo que hago es tratar de escuchar ideas... una especie como de <i>Focus Group</i> o de escuchar simplemente, el discutir, discutimos, analizamos una temática y después algunos insumos de eso los tomo para buscar la posible salida a la situación emergente”.</p>

Categorías: códigos	Acciones directivas: unidades de significado
Resolución de conflictos para una cultura de paz	“Las tres que yo he aplicado es la escucha empática, momento adecuado y opciones de solución variadas”. “Un diálogo permanente es un acuerdo para llevar las cosas en paz, pero empiezo desde mí para con ustedes”
Promoción de los derechos humanos	“Yo trato de respetar el derecho a la salud en mis colaboradores... y después el derecho a hacerse conocer o a capacitarse”. “Una de las acciones que tengo planeada es... por ejemplo, una salud ocupacional, un comité de salud ocupacional”

Nota: elaboración propia.

En la tabla 6 se percibe que, en términos generales, para cada código existe una respuesta reflexiva o práctica que evidencia que, aunque la persona directiva haya mencionado desconocer sobre el paradigma de la complejidad, muchas de sus respuestas corresponden con lo que se plantea en la teoría de este modelo. No obstante, aunque hay contestación en todas las preguntas, existen respuestas que no se asocian, *stricto sensu*, a la implementación de este paradigma; sin embargo, esto no anularía la tesis de que esta persona directiva está aplicando el pensamiento complejo, aun cuando no tenga claro el significado conceptual de este. Se trata de la respuesta en relación con el trabajo transdisciplinario, cuando la persona directiva afirma que la fragmentación de la educación se da desde la escuela y que desde su opinión debiera ser un proceso integral, esto precisamente es un hecho que, desde el modelo de la complejidad (Morin, 1999), debería cambiarse. No obstante, esta reorganización no depende de la persona directiva, sino del MEP que, a pesar de establecer el paradigma de la complejidad como fundamento desde hace tres años en la Política Educativa (MEP, 2017), aún no ha transformado el sistema educativo en el sentido de la integralidad que este modelo busca, pues todavía en el MEP hay separación de grados, asignaturas impartidas por una persona docente, programas elaborados para y por un grupo de especialistas.

Esto último puede evidenciarse en cada institución pública o, incluso, desde el organigrama de este ministerio (MEP, 2022). Ante esto, es preciso recordar que para Morin (1999), es necesario reformular la educación hacia un modelo más integral, esto debido a que aún



persiste en el MEP² esta separación de grados escolares, las asignaturas impartidas por un solo especialista, etc.

Para Morin (1994), la transdisciplinariedad es un concepto clave para la complejidad y se relaciona con la integración y articulación de varias disciplinas y conocimientos. No en vano autores tales como Castro (2001), Barberousse (2007), Mujica *et al.* (2018) y João (2019), insisten en la transdisciplinariedad para una nueva organización del sistema educativo, así como de los departamentos o instituciones de enseñanza. Este cambio es de esperar que no sea inmediato, pero ya hay referencias que indican una tendencia hacia esto, aunque no estrictamente como idealmente lo plantea Morin (1994). Por ejemplo, desde hace varias décadas existen en Costa Rica los comités o comisiones multidisciplinarias en campos como el de la salud, así como equipos interdisciplinarios en escuelas y colegios³, lo cual permite suponer que la transición hacia una transdisciplinariedad no está tan lejos como se podría pensar.

Pese a esto último, se puede interpretar que, ante el objetivo *Identificar acciones en la gestión educativa concernientes al paradigma de la complejidad*, efectivamente, en esta escuela la persona directiva está aplicando acciones relacionadas con los planteamientos del paradigma de la complejidad, aunque, como se pudo observar en la entrevista, no muestre manejo conceptual de este modelo. Asimismo, aun cuando falta más atención a algunas (como el trabajo transdisciplinario), no depende solamente de esta persona (aunque de forma autodidacta podría aportar a este vacío), sino del MEP que debería de implementar un currículo más integrador, transdisciplinario.

Conclusiones

En cuanto al primer objetivo de esta investigación, *Establecer la relación entre los principios del paradigma de la complejidad y la Política Educativa costarricense*, se puede concluir que esta política evidencia, en su concepción de humanidad, educación y gestión educativa, principios fundamentales del paradigma de la complejidad. Aunque en la política (MEP, 2017), no hay referencias a Edgar Morin como autor de este paradigma; como se pudo observar en el análisis del

2 Y en las universidades, por lo tanto, el cambio también se torna aún más difícil, pues todo el sistema educativo debería, de manera coherente y organizada, coordinar el modelo de enseñanza desde preescolar y hasta la educación superior.

3 Integrados por profesionales en orientación, psicología y trabajo social.

objetivo uno, existen relaciones teóricas muy claras entre lo que plantea este filósofo y lo que se expone en este documento.

En cuanto al segundo objetivo, *Identificar las acciones de la gestión educativa de una escuela pública que se puedan relacionar con el paradigma de la complejidad*, la conclusión que se puede extraer está relacionada con un tema que está vinculado con el paradigma de la complejidad: la transdisciplinariedad. En este aspecto, se encontró poca evidencia práctica en las entrevistas realizadas, por lo tanto, no se puede afirmar que existe implementación enteramente congruente de este paradigma, y a la vez de la Política Educativa (MEP, 2017), en la escuela investigada.

La poca o nula aplicabilidad de la transdisciplinariedad en la gestión, fue el punto menos congruente con respecto al paradigma de la complejidad que se identificó en el análisis de datos. Sin embargo, esta segunda conclusión que se extrae de las entrevistas aplicadas a la persona directiva, no se podría atribuir enteramente a la gestión, ya que, según la información recopilada, no hubo evidencias de preparación o capacitación administrativa por parte del MEP, ni reordenamiento curricular hacia el cambio de visión que este mismo ministerio propone.

Relacionado con lo anterior, en vista de que existe un interés político por guiarse a partir de este paradigma, es de esperarse que la estructura curricular, la gestión educativa y hasta las prácticas pedagógicas se hayan moldeado o se estén perfilando conforme a este, pero esto no se logró evidenciar completamente en la información obtenida, por lo tanto, respecto del objetivo tres, *Determinar a través de las acciones de la gestión educativa de esta escuela la implementación de la Política Educativa en relación con el paradigma de la complejidad*, se puede concluir que no se ha implementado de manera totalmente congruente este modelo.

En las entrevistas aplicadas, tampoco se evidenció la intención o el interés especial por parte de la persona directiva por comprender, normalizar o interiorizar los planteamientos conceptuales del paradigma de la complejidad, a pesar de que es fundamental en la Política Educativa. Esto se puede afirmar debido a las respuestas ofrecidas respecto de la primera pregunta de una de las entrevistas “¿Conoce acerca del paradigma de la complejidad y su relación con la actual Política Educativa en Costa Rica?”, las cuales, aunque no se analizaron desde una categoría, sí brindaron información que puede significar una investigación futura



sobre el escaso interés que los profesionales en educación les dedican a los planteamientos que fundamentan la actividad docente.

Debido a lo anterior, se puede extraer una última conclusión, esta refiere a que el aspecto más evidente de la implementación del paradigma en esta escuela fue la noción práctica de la complejidad, más que la conciencia conceptual del significado de este modelo, lo cual es prueba de que no existe la necesidad de conocer o comprender teóricamente por completo el paradigma para aplicar algunos de sus planteamientos. Por lo tanto, se puede afirmar que la persona directiva investigada, pese a que evidencia la práctica del pensamiento complejo, no conoce el fundamento teórico que sostiene este quehacer.

Ante estas conclusiones, algunas recomendaciones que se pueden extraer de esta investigación para la persona directiva son las siguientes: solicitar procesos de capacitación (teórico-práctica); instar o fortalecer, en sí mismo y en el personal docente, una cultura de autoeducación o aprendizaje autodirigido; promover la participación en conjunto de la elaboración de planes educativos de aula, proyectos institucionales y Planes Anuales de Trabajo (PAT). Más allá de supervisar y controlar la función del personal docente, se recomienda participar activamente, en la medida de lo posible, de las clases o demás actividades que se generen en la escuela para que con esto se evidencie una gestión activa, participativa y transdisciplinaria.

En cuanto al MEP, se recomienda: la capacitación y el asesoramiento constante a las personas directoras; coordinar con las universidades la formación y práctica de las futuras personas directivas en relación con los planteamientos, teorías y paradigmas que consideren necesarios para la enseñanza nacional; repensar la educación tradicional, su organización por grados y a cargo de un solo especialista; valorar la eliminación de la fragmentación de las materias y crear planes integrales de educación, elaborados no solo por personas expertas en educación, sino también con aportes de disciplinas como la salud, finanzas, derecho, ingenierías, ambiente, género, artes.

Referencias

- Almonacid, A. (2011). El sistema escuela: un acercamiento desde el paradigma de la complejidad. *Revista Foro Educacional*, 19, 13-29. <https://bit.ly/3bXjTCm>
- Alvarado, S. (2015). La alquimia de la orientación: propuesta pedagógica desde el paradigma de la complejidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17628>
- Alzate, F., Chaverra L., y Arango, E. (2020). Gestión directiva universitaria desde el paradigma de la complejidad: otra mirada y nuevas propuestas. *Revista Hallazgos*, 17(33), 1-31. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5454>
- Ballester, L. y Colom, A. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. Octaedro.
- Barberousse, P. (2007). *Pensamiento complejo, Morin y Formación docente: Una mirada crítico-hermenéutica* [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del Pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 95-113. <https://doi.org/10.15359/ree.12-2.6>
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Campos, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-13. <https://bit.ly/33r7ymk>
- Castro, B (2001). La organización educativa: una aproximación desde la complejidad. *Revista Estudios Pedagógicos*, 27, 97-110. <https://bit.ly/2FFGOWF>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Revista Omnia*, 20(2), 150-161. <https://bit.ly/33ndRHe>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana.
- Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica. (2020). *Manual descriptivo de clases de puestos: Clases y Especialidades Puestos Docentes* (Título Segundo). <https://bit.ly/2HX4PdG>



- Ferrada, J. (2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.21>
- Gallegos, M. (2016). Una cartografía de las ideas de la complejidad en América Latina: la difusión de Edgar Morin. Latinoamérica. *Revista Estudios Latinoamericanos*, 63, 93-128. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2016.11.006>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mc Graw Hill.
- João, R. (2019). Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial. *Educação E Pesquisa*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193169>
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Addison Wesley.
- MEP. (1994). *Política Educativa. Hacia el Siglo XXI*. Imprenta nacional.
- MEP. (2017). *Política Educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. <https://bit.ly/3bZW5hf>
- MEP. (2022). *Organigrama*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/organigrama.pdf>
- Miguélez, M. (2002). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. Trillas.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. <https://bit.ly/2ZCeifX>
- Morin, E. (2002). *El método II. La vida de la vida*. Cátedra.
- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Kairós.
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. Routledge.
- Mujica, M., Ibañez, N., y Castillo, R. (2018). La administración como disciplina científica transdisciplinaria y compleja: un estudio latinoamericano. *Revista Negotium*. 14(40), 5-27. <https://bit.ly/35DSTqC>

- Pozner, P. (Coord.) (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IIPPE/UNESCO. <https://bit.ly/3AWHs9A>
- Paredes, L., Sánchez, F. J. y Badillo, M. (2018). La gestión escolar como nuevo escenario para impulsar calidad educativa frente a un contexto competitivo. *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 10(1). <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1392>
- Paredes, L., Sánchez, F. J. y Badillo, M. (noviembre de 2016). La gestión escolar como nuevo escenario para impulsar calidad educativa frente a un contexto competitivo. *Memoria del X Congreso de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*. <https://bit.ly/3medFVX>
- Velilla, M. (comp.). (2002). *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo*. ICFES-UNESCO. <https://bit.ly/2ZFBtGh>



Experiencias de doce docentes de Educación Física ante el COVID-19, una mirada desde diferentes contextos latinos

Twelve Physical Education Teachers' Experiences towards COVID-19: A Look from Different Latin Contexts

*Dilia Colindres Molina*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

dylia.colindres.molina@una.cr

*Ana Azofeifa Lizano*²

Universidad Nacional

Costa Rica

ana.azofeifa.lizano@una.cr

*Alejandro Durón Colindres*³

Universidad Nacional

Costa Rica

alejandro.duron.colindres@una.cr



Recibido: 18 de mayo de 2021. Aprobado: 20 de octubre de 2022
<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.12>

- 1 Académica Universidad Nacional, División de Educología.
<https://orcid.org/0000-0002-0287-6351>
- 2 Académica Universidad Nacional, División de Educología.
<https://orcid.org/0000-0001-5724-2295>
- 3 Académico Universidad Nacional, División de Educología.
<https://orcid.org/0000-0002-6653-1870>



Resumen

La emergencia por el COVID-19 repercutió en la vida del planeta y trajo consigo una serie de cambios a nivel educativo, lo cual dejó en evidencia problemáticas que ya existían pero que se hicieron aún más visibles con el paso de esta pandemia. Las personas docentes en todo el mundo debieron hacer frente a esta situación, con el fin de permitir la continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje. Como por ejemplo acudir a diversas formas de capacitación e inversión en diversas herramientas de alcance al estudiantado, principalmente plataformas virtuales y dispositivos electrónicos. En este escrito, se comparten las vivencias de doce personas docentes de siete países de Latinoamérica que muestran un panorama sobre la educación física en tiempos de COVID-19, experiencias que han permitido identificar ventajas, desventajas, oportunidades y nuevos desafíos que se proyectan en un futuro próximo.

Palabras clave: COVID-19, Latinoamérica, Educación Física.

Abstract

The COVID-19 emergency had an impact on life in the planet and brought with it a series of changes at the educational level, which exposed problems that already existed but became even more visible with the passage of this pandemic. Teachers around the world had to face this situation in order to allow continuity in the teaching-learning processes. For example, they resorted to various forms of training and investment in various tools to reach students, mainly virtual platforms and electronic devices. In this paper, the experiences of twelve teachers from seven Latin American countries are shared, showing an overview of Physical Education in times of COVID-19, experiences that have made it possible to identify advantages, disadvantages, opportunities and new challenges that are projected in a near future.

Keywords: COVID-19, Latin America, Physical Education



Introducción

La pandemia por el COVID-19 no solo ha tenido impacto en el nivel sanitario; como bien sabemos, ha traído repercusiones en muchos otros ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano, la familia, los amigos, el trabajo, la alimentación, el esparcimiento, la educación, entre muchas otras actividades cotidianas, espacios donde también se fueron generando reflexiones, de las cuales [Johnson *et al.* \(2020\)](#) mencionan la valoración de los estilos de vida, una mayor sensibilidad por el medio ambiente, una mayor conciencia colectiva en temas de salud acompañada de cambios de hábitos, entre otros.

Unido a estos grandes cambios, también surgieron alteraciones en los estados de ánimo; en algunos casos, se acentuó la soledad por los prejuicios que van unidos a una enfermedad tan contagiosa y donde se hicieron evidentes nuevas formas de violencia o rechazo debido al estigma asociado al COVID-19 ([Centers for Disease Control and Prevention, 2021](#)). La incertidumbre de ver negocios cerrados, la escasez de algunos servicios o productos, la reducción de jornadas laborales y de espacio de acceso público para el esparcimiento y la recreación, y sobre todo la pérdida de familiares o amigos, dieron paso a una atmósfera de preocupación en los ambientes familiares en todo el mundo, lo cual generó diversas reacciones vinculadas al dolor, como la incredulidad, la conmoción, negación, entre otros ([CEPAL-UNESCO, 2020](#); [Centers for Disease Control and Prevention, 2021](#)). Por otra parte, surgieron otros temores, nacidos como producto de las diferencias sociales, como por ejemplo el sentimiento de miedo que genera la desigualdad y el aislamiento en hogares con condiciones no adecuadas.

Para [Malamud y Núñez \(2020\)](#), escenarios como América Latina donde se experimenta la desaceleración económica, con poca infraestructura sanitaria, con gobiernos políticamente débiles y con dificultad de inversión en el gasto público, afrontan de manera muy distinta los desafíos de la pandemia, a diferencia de regiones que cuentan con ventajas económicas y políticas para combatir esta y otras enfermedades, lo cual puede repercutir en la salud mental de una población que se siente insegura y presionada física, política y socialmente. Lo cierto es que, sin imaginar la trascendencia de esta enfermedad, la humanidad se vio sometida al confinamiento y a la necesidad de salir de zonas de comodidad, ya que pese a todas las aristas que implica esta situación mundial

a la que se han unido otras emergencias naturales, cada persona debió hacerle frente desde sus posibilidades.

En China, en diciembre de 2019, se dio el origen de esta destructiva enfermedad (Ye *et al.* 2020), la cual estableció en 2020 un antes y un después para el resto del mundo. Millones de personas, entre ellas estudiantes, fueron enviados a sus hogares con el propósito de resguardar la salud, lo cual supuso un nuevo reto para la comunidad educativa: ¿cómo llevar a cabo la labor docente en un panorama atípico? (CEPAL-UNESCO, 2020; Ruiz, 2020).

Personas docentes se vieron en la obligación de replantear la forma en la que se venían desarrollando los encuentros con el estudiante de manera presencial, a la vez que encontraban la manera de hacer frente al reto tecnológico, procurando no caer en la frustración de verse invadido por muchas alternativas que la tecnología ofrecía, además de otros desafíos u oportunidades como mencionan Sánchez *et al.* (2020), a nivel pedagógico, logístico o socioafectivo. Por otra parte, esta urgencia por hacer frente a la pandemia dejó en evidencia la desigualdad de acceso a diversos recursos tecnológicos, así como la manifiesta prueba y error que representó en muchos casos este cambio abrupto de paradigma (Picón, 2020).

Por esa razón, en este documento, se comparten las experiencias de doce personas docentes de diversos contextos latinos, quienes, a lo largo del año 2020, hicieron frente al desafío de impartir clases de Educación Física en primaria y secundaria. Sus experiencias, tal y como lo señala Jara (2018), son una oportunidad de construir “conocimientos confianzas y desafíos” (p. 122), ya que “la principal actitud de un educador debe ser la de tener siempre disposición para aprender y para contribuir a generar aprendizajes” (2018, p. 122).

Algunas medidas que se tomaron en educación ante el escenario de la pandemia

Las alternativas que muchos países adoptaron para dar continuidad a la educación en sus diferentes niveles, han estado enfocadas en las modalidades de aprendizaje a distancia, donde el uso de plataformas virtuales ha sido popular tanto para el trabajo sincrónico como asincrónico, algunas de ellas son: Skype, Google Hangouts y Zoom (Sánchez *et al.*, 2020), clases en vivo por radio o televisión (CEPAL-UNESCO,



2020), la entrega de dispositivos electrónicos (Monturiol, 2020) o chips para conexión a Internet (Barquero, 2020).

Sánchez *et al.* (2020) además mencionan otras herramientas tecnológicas, dentro de las cuales se encuentran aquellas consideradas para la comunicación, como por ejemplo Facebook, Twitter, WhatsApp y correo electrónico. Algunas se destinan propiamente al trabajo académico, como Moodle, Google Suite, Google Classroom y Teams. Y existen aquellas necesarias para el almacenamiento, de las cuales se pueden mencionar Dropbox y Google Drive.

Por otra parte, como medida para llegar al estudiantado sin acceso digital, se recurrió a la distribución de material impreso, tarea que implica un esfuerzo logístico de diferentes poblaciones: por parte de la institución, identificar aquellas poblaciones con menor acceso digital; por parte de la persona docente en la elaboración de material complementario y distribución personalizada; así como de las personas adultas responsables del estudiantado para retirar el material en diferentes puntos de entrega (Cardini *et al.*, 2020).

Brechas y desafíos educativos

Pese a los esfuerzos, muchas problemáticas han quedado en evidencia a lo largo de esta emergencia mundial: importantes brechas y desafíos que hasta ahora eran invisibilizados, entre ellas, formas muy distintas de enfrentar la escuela en casa, dificultades para contar con los apoyos académicos necesarios por parte de las familias, ya sea porque los padres y las madres están trabajando o porque no poseen las herramientas para dar el apoyo que sus hijos e hijas necesitan (Brenes, 2020), como por ejemplo “el tiempo, las condiciones materiales y la disposición de ánimo requeridos para salir avante con esta tarea” (Ruiz, 2020, p. 230). Están las personas estudiantes que, dada su forma de aprender, no se sienten motivadas, atraídas o seguras para responder ante una computadora o teléfono, y cuyos ambientes familiares no son idóneos para concentrarse o participar, y en muchos casos están “constreñido[s] a un espacio físico con el resto de su familia muchos de los cuales son también docentes y alumnos, intentando no mezclar el proceso educativo con las emociones y la vulnerabilidad que el contexto provee” (Picón, 2020, p. 31).

En otros casos, la falta de formación en la virtualidad para la población docente, los problemas de conectividad en algunas zonas o

el costo económico que esto implica, unido a la recarga laboral y horarios ampliados, repercutieron en la vida familiar y la salud mental, tanto para el estudiantado como para la persona docente (Sánchez *et al.*, 2020).

La Educación Física en el marco de la pandemia

A pesar de que las acciones prioritarias en tiempos del COVID-19 estuvieron enfocadas en “el distanciamiento social, lavarse las manos con frecuencia y evitar tocarse la cara” (Sallis y Pratt, 2020, p. 2), no se debe perder de vista la importancia que la actividad física posee para reducir “el riesgo de infecciones graves y reacciones estresantes ante la pandemia” (p. 2). La actividad física es efectiva tanto para prevenir como para tratar enfermedades cardíacas, diabetes y ocho tipos específicos de cáncer (Powell *et al.*, 2019, según se citan en Sallis y Pratt, 2020) y aunque la actividad física es ampliamente recomendada por las autoridades de salud, los esfuerzos para promover estilos de vida activos aún siguen siendo mínimos (Reis *et al.*, 2016, según se citan en Sallis y Pratt, 2020).

Tal es el caso de la Educación Física, la cual según el Consejo COLEF (2020) “es fundamental para el desarrollo integral del alumnado [...]” y en tiempos inciertos y difíciles aporta “[...] competencias básicas, habilidades y oportunidades de promoción de la salud y bienestar”. Además, brinda “herramientas y [...] resiliencia en el futuro” (p. 84).

Según Posso *et al.* (2020), “la teleeducación y la Educación Física virtual son una herramienta eficaz para contribuir a la calidad de vida de las personas en condiciones de aislamiento y distanciamiento social” (p. 713), por lo que es importante asegurar que la actividad física en la virtualidad sea efectiva en tiempos de confinamiento. Posso *et al.* (2020) afirman que, “para establecer una Educación Física sostenible y equilibrada se hace necesario implicar a los gobiernos locales y nacionales” (p. 713), así como llevar a cabo acciones para poder brindar a la población estudiantil y personas docentes los recursos y la preparación necesaria para el buen uso y aprovechamiento de las clases de educación física.

Metodología de trabajo

Para conocer cómo se ha vivido la clase de Educación Física en diversos contextos de Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y de Sur América: Argentina y



Chile), a lo largo de un ciclo lectivo atípico marcado por el COVID-19, se recurrió a la técnica de entrevista, utilizando dos aplicaciones de interacción virtual, WhatsApp y Zoom. El instrumento utilizado consistió en una entrevista semiestructurada con ocho preguntas, para cuya resolución cada persona participante dispuso de un tiempo variado, en su mayoría de 20 y 40 minutos. Las personas participantes imparten clases de Educación Física en diferentes niveles que van de preescolar a secundaria en instituciones públicas y privadas; una de las personas entrevistadas se desempeña en la dirección de una institución.

Con autorización de las personas participantes, las entrevistas fueron grabadas y editadas para elaborar un video con la recopilación de las voces de las personas entrevistadas, para ser compartidas en la página del I Simposio de Pedagogía para la Educación Física realizado en noviembre de 2020, (<https://sites.google.com/view/isimposiointernacionaldepedago/videos>). Por último, se elaboró una matriz con las respuestas para hacer el análisis correspondiente, el cual se detalla a continuación.

Recuento y análisis de las respuestas

A continuación, se muestran las respuestas de las personas participantes, las cuales se interpretaron y analizaron con base en la teoría expuesta; estas fueron ordenadas por pregunta, lo que permite apreciar diversidad de opiniones, así como puntos coincidentes.

Se puede notar que las personas participantes consideran que se sintieron desafiadas a buscar nuevas formas de capacitación en entornos virtuales, situación que les ha impulsado hacia la innovación y la renovación en la enseñanza (ver Tabla 1). En algunos casos, se dieron cuenta de que las poblaciones con las que han trabajado no tienen la costumbre de la práctica regular de actividad física, por lo que en algunos casos el desarrollo del ámbito de Educación Física quedó en pausa, dando prioridad a otras asignaturas. Algunas de las personas entrevistadas manifestaron que acoplarse a esta nueva forma de contacto con el estudiantado generó cansancio, estrés y pocos espacios para distraerse. Con relación al día a día que se vive con el estudiantado, queda un vacío en cuanto al avance, ya que queda poco margen para la realimentación.

Tabla 1

Pregunta 1. ¿ Cómo ha sido la experiencia virtual en sus clases?

Participante 1	“Ha sido compleja, Porque uno es educador del movimiento y lo nuestro no es la virtualidad, sin embargo, ha hecho que nos renovemos e innovemos”
Participante 2	“Ha sido mucho trabajo, lo que genera estrés, y no hay espacio para desestresarse”
Participante 3	“Ha sido compleja, puesto que hay dificultad en el uso de las tecnologías.
Participante 4	“Reingeniería en la forma de enseñanza.”
Participante 5	“Experiencia variada. Conoce diferentes herramientas, WhatsApp, Youtube, Google Meets, entre otras”
Participante 6	“Ha sido un tanto positiva porque he mantenido el contacto activo con los estudiantes”
Participante 7	“Un inicio complicado con respecto a la tecnología y retador. Con el tiempo la innovación a hiso fundamental”
Participante 8	“Ha sido un desafío, obtener los conocimientos virtuales y tecnológicos para seguir con las clases virtuales”
Participante 9	“Ha sido duro porque no se tiene la costumbre de practicar actividad física. Al principio la educación física quedó en pausa”
Participante 10	“Pues ha sido muy complicado porque no se pudo ni siquiera empezar bien las clases presenciales y empezó todo”
Participante 11	“Me ha ayudado a la innovación y la búsqueda de plataformas para que la información, sin embargo, fue muy cansado acostumbrarse”
Participante 12	“No se puede corregir a los estudiantes y el error permanece”

Nota: Entrevistas a personas docentes de Educación Física.

Se puede decir que, ante todo, en ese esfuerzo por renovarse, existen dos escenarios: el estudiantado que no está presente, los cuáles manifestaron que no es posible ser parte activa de la clase por sus condiciones en cuanto a espacio, acceso, disponibilidad de equipo apropiado, apoyo de la familia, incluso les preocupa su imagen ante la cámara. Por otra parte, se ubica el estudiantado que está siempre presente, que tiene las oportunidades idóneas para este tipo de presencialidad remota, donde muchos han asimilaron bastante bien el proceso y se mostraron



participativos, puntuales en la clase o en la entrega de trabajos y tareas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Pregunta 2. ¿Cómo ha sido la respuesta de la persona estudiante?

Participante 1	“Los chicos no la están pasando bien porque han perdido su libertad, los latinos son personas sociales. Si un profe no motiva, el niño no puede motivarse solo”
Participante 2	“Algunos no han mandado los trabajos porque no tienen conexiones a internet”,
Participante 3	“Algunos no se pueden conectar. A otros se les dificulta realizar las actividades, porque viven en apartamentos”
Participante 4	“Están motivados y positivos a realizar la actividad física”
Participante 5	“Muy variadas, algunos entregan los trabajos el mismo día, otros van al mínimo esfuerzo, por lo que hay que apoyarlos más”
Participante 6	“Ha sido un poco tardía en el sentido que no mantienen un internet a diario, sino que ellos tienen que estar haciendo sus recargas para poder enviar sus actividades”
Participante 7	“Los niños expresaban que no sentían lo mismo que cuando estaban todos presencial, se sentían muy limitados a no hacer el ridículo en la cámara”
Participante 8	“Ha sido un reto para ellos también, además de tener el dispositivo con las aplicaciones necesarias, he visto de todo, desde pena hasta alegría, pero ellos saben que hay que aprovechar la tecnología y lo han asimilado bastante bien”
Participante 9	“Pues hay dos tipos los que están presentes y los que no lo están, pero depende mucho de los papás y sus disposiciones”
Participante 10	“Pues la materia gusta mucho. Hubo un momento al principio como de acomodo sin embargo hay de todo de niños muy puntuales que siempre se conectan hasta los que nunca aparecen”
Participante 11	Ha habido distintas etapas, sin embargo, la actitud de los niños ha sido excepcional”
Participante 12	“Desafortunadamente, la participación ha sido débil. No todos se pueden conectar por motivos de conexión. Los alumnos ven con desprecio la educación física”

Nota: Entrevistas a personas docentes de Educación Física.

En relación con el comportamiento de padres y madres durante las clases de educación física en el tiempo de pandemia, se puede observar en las respuestas de las personas participantes que existen dos posiciones, padres y madres ausentes que no se involucran en el proceso de sus hijos e hijas, ya sea por motivos laborales, porque no pueden estar pendientes o por desconocimiento de herramientas tecnológicas. En algunos casos, manifestaron que no es tarea de ellos trabajar con los hijos e hijas en casa, o que al estar pagando un servicio escolar esperan que sea la escuela la que asuma el 100 % del proceso. Algunos padres y madres de familia han manifestado que existe sobrecarga en el trabajo y cuestionan si sus hijos e hijas están obteniendo las competencias necesarias bajo esta modalidad. Por otra parte, algunas familias han podido sobrellevar el proceso de tener a los hijos en casa y dadas sus características particulares han podido combinar sus trabajos o tareas cotidianas con la atención de sus hijos e hijas. De ese modo, estuvieron quienes valoran en gran manera la Educación Física y se han acercado para dar apoyo desde casa e incluso, al manifestar que están aprendiendo al lado de sus hijos e hijas, no solo en el uso de la tecnología y sino también en la actividad física, incluso participan de la clase como familia (ver Tabla 3).

Tabla 3

Pregunta 3. ¿Cómo ha sido la actitud de los padres y madres?

Participante 1	“Se encuentra un porcentaje de 50/50. Lamentablemente la educación física está despreciada, para algunos todo está mal. Pero también hay familias que valoran mucho el trabajo”
Participante 2	“Algunos no se dan cuenta de que está sucediendo con las asignaturas”
Participante 3	“Tienen las mismas dificultades que los alumnos, pero algunos con mayores dificultades para el manejo de los medios virtuales”
Participante 4	“La actitud es clave, y han tenido una respuesta positiva para colaborar”
Participante 5	“Muchos padres apoyan a sus hijos en el proceso, otros no están tan pendientes. Otros consideran que sus hijos no están obteniendo las competencias necesarias.



Participante 6	“Algunos padres de familia su actitud ha sido negativa, porque protestan que ellos no son maestros, que a nosotros nos está pagando para poder atender a los niños y que ellos desconocen mucho las actividades escolares”
Participante 7	“Algunos han apoyado en demasía, pero por otra parte los padres sienten que se les está recargando a ellos”
Participante 8	“Se ha visto ambas caras de la moneda, padres muy presentes y muy ausentes”
Participante 9	“Ha habido una aceptación muy grande porque hasta ellos mismos están aprendiendo”
Participante 10	“Pues los padres hacen bastantes preguntas a veces ni siquiera de educación física sino también de otras materias. Los papas me buscan para interceder porque hay mucha confianza”
Participante 11	“Ha habido papás que se han resignado porque no han podido seguir pagando el colegio, pero por lo demás se ha visto el interés”
Participante 12	“La actitud ha sido muy pobre. Los que se preocupan son los padres que son docentes”

Nota: Entrevistas a personas docentes de Educación Física.

Como un elemento coincidente en la mayoría de las opiniones de las personas entrevistadas, la máxima limitación ha sido el acceso a Internet, donde las causas pueden ser variadas, desde la lejanía de algunas zonas donde el alcance es menor, la limitante económica para pagar este tipo de servicios o la falta de equipo tecnológico. Se puede apreciar también que el ambiente del hogar repercutió en la distracción durante el proceso de aprendizaje virtual, aspectos como la lluvia, un espacio exclusivo, cómodo, silencioso para recibir las clases, ya que los ruidos externos, gritos, llanto de los hermanos, de mascotas, ruido de los carros, pueden ser causantes de una inadecuada comunicación, ya sea de parte del estudiantado o de la persona docente. Asimismo, algunas de las personas entrevistadas reflexionan sobre el poco interés o falta de apreciación por la clase de Educación Física, lo cual puede repercutir en la desmotivación del estudiantado para la participación desde casa en su propio proceso de aprendizaje (ver Tabla 4).

Tabla 4

Pregunta 4. ¿Cuáles han sido las mayores limitaciones?

Participante 1	“La cultura del movimiento de nuestros países no ayuda a que se tome en serio la educación física”
Participante 2	“No todos los alumnos tienen la capacidad del acceso a Internet”
Participante 3	“Existe una desmotivación en los estudiantes para realizar actividad física”
Participante 4	“El Internet”
Participante 5	“Aspectos económicos de los estudiantes. Conexión a Internet”
Participante 6	“Falta de Internet, de buena señal por vivir ellos en zonas rurales, falta de recursos económicos, de apoyo del padre de familia y falta de interés del estudiante por no estar presencial”
Participante 7	“Ruidos externos que afectan la clase, la conexión del Internet”
Participante 8	“La disponibilidad de la tecnología”
Participante 9	“La disposición de tecnología. La falta de comunicación”
Participante 10	“La pereza de los estudiantes y la falta de comunicación asertiva”
Participante 11	“No va a ser igual que en la presencialidad y realmente se necesita la actividad física en la cotidianidad”
Participante 12	“La conexión del Internet, la lluvia ha molestado.”

Nota: Entrevistas a personas docentes de Educación Física.

Las personas participantes, en la entrevista, comparten algunos elementos positivos de esta experiencia, por ejemplo: se ha alimentado un espíritu innovador y creativo en la docencia, se han creado plataformas para la actualización y capacitación constante para abrirse a otros espacios desde la virtualidad, se ha acudido a la colaboración de compañeros y compañeras docentes con más experiencia o de otras disciplinas. En algunos casos, la integración con la familia ha sido más relevante y el contacto con estudiantado y padres de familia ha sido más directo (ver Tabla 5).



Tabla 5

Pregunta 5. ¿Cuáles ventajas ha podido identificar?

Participante 1	“Ha hecho que haya una capacitación constante para que se siga con la innovación. Salir de la zona de confort”
Participante 2	“El aprendizaje es más actualizado”
Participante 3	“Permite evaluar y reevaluar el contacto directo con los alumnos”
Participante 4	“Se creó un programa llamado “Aprendo en casa” Donde se realizan videos para transmitir la información”
Participante 5	“Existe una comunicación directa con los padres y los estudiantes”
Participante 6	“He mantenido el contacto activo con los estudiantes”
Participante 7	“Ha sido más fácil programar las clases con respecto al horario del niño. La retroalimentación personal ha sido provechosa. Integración de la familia”
Participante 8	“Actualizarse en énfasis de la virtualidad. Saber que dentro de casa también podemos hacer muchas cosas”
Participante 9	“Ha alimentado la creatividad y la disposición de los profesores además de la innovación. También se estrechan los lazos familiares”
Participante 10	“Se ha visto la preparación de nuestros superiores para que todo salga de la mejor manera sin despegarse de las órdenes del ministerio”
Participante 11	“Ha hecho que me renovara como persona. Nos ha hecho innovar”
Participante 12	“Permite estar sentado. Se está con salud, respetando la bioseguridad”

Nota: Entrevistas a personas docentes de Educación Física.

Se puede rescatar que, en Nicaragua, Costa Rica y Panamá, se procedieron a elaborar Guías de trabajo, las cuales se imprimían en las instituciones educativas para que las personas que no tenían acceso al servicio de internet, se desplazaran a las instituciones educativas a traerlas, desarrollarlas y enviar evidencias a la escuela, esto mejoró la comunicación entre docentes y padres y madres de familia, mostrando que sí son posibles otras formas de llegar a poblaciones que no pueden desplazarse. Se optó por delegar en el estudiantado la valoración de su propio aprendizaje, lo cual implica reflexión constante y tomar decisiones.

Según se puede notar, para un gran número de personas docentes, el limitado acceso tecnológico repercutió con fuerza en el desarrollo de las clases de Educación Física, lo cual afectó la realimentación del proceso, en la ejecución de movimientos, en la interacción con compañeros y compañeras de clase, en la socialización, en la dosificación de actividad física y en la comunicación. Por otra parte, se menciona la ampliación de jornadas laborales por parte del personal docente o ausentismo, inseguridad y vergüenza por parte del estudiantado hacia el uso de la tecnología (ver Tabla 6).

Tabla 6

Pregunta 6. ¿Cuáles desventajas ha podido identificar?

Participante 1	“Hay mucha desigualdad en los niños, y si la propuesta nos es buena o motivadora la clase no se va a poder hacer”
Participante 2	“La parte práctica no se realiza. No se pueden evaluar, u observar. No hay comunicación entre los alumnos y los profesores”
Participante 3	“No todos los estudiantes pueden acceder a Internet, para que les envíen la información”
Participante 4	“No todos los niños del país cuentan con una televisión, o acceso”
Participante 5	“A pesar de que existe un horario de trabajo, se reciben llamadas, en la mañana, en la tarde y en la noche”
Participante 6	“Equipo tecnológico inadecuado, ni un plan de Internet para poder recibir al 100 % sus actividades y poderlas enviar”
Participante 7	“La limitante de las cámaras, algunos niños no la ponen o les da vergüenza”
Participante 8	“Hay mucha inseguridad que limita la virtualidad”
Participante 9	“La disponibilidad tecnológica no siempre hay”
Participante 10	“Los estudiantes fantasmas que nunca asisten a las clases o que no hacían sus guías”
Participante 11	“La capacidad tecnológica fue limitada y había hasta un cierto miedo a este y hace una resistencia”
Participante 12	“Se pierde el total comando con los alumnos y no se pueden corregir errores. No se ve la alegría, que hagan el trabajo”

Nota: Entrevistas a personas docentes de Educación Física.



Para el 25 % de las personas entrevistadas, la institución no brindó el apoyo que necesitaban, les obligó a asumir de manera personal algunas capacitaciones, así como la búsqueda de apoyo entre compañeros y compañeras, por otra parte, se vio sobrecarga de trabajo administrativo. Para el 75 % de las personas entrevistadas, la institución ha estado presente, facilitando acceso a información, capacitación o creando herramientas para posibilitar la comunicación, el personal docente asumió mostrando un gran liderazgo y es relevante mencionar la preocupación que mostró por el estudiantado (ver Tabla 7).

Tabla 7

Pregunta 7. ¿Ha recibido ayuda de la institución?

Participante 1	“Creo que hay una necesidad de parte de la escuela de volver a empoderarla ya que se ha venido desprestigiando y por el marco del Covid aún más”
Participante 2	“Solo es trabajo, les envían las tareas, y trabajos”
Participante 3	“Compró plataformas, para mejorar el acceso a la información y la comunicación con los estudiantes”
Participante 4	“Se creó una página en Facebook, donde se colocan las tareas y más documentos”
Participante 5	“Coordinadores, consejeros y orientadores son los que brindan apoyo a los estudiantes, motivándolos y crean listas con datos para mejorar la comunicación”
Participante 6	“Mínimo, solamente nos proporcionaron los contactos telefónicos de los niños”
Participante 7	“Me siento al 100 % apoyado por la institución”
Participante 8	“Yo he recibido el 100 % el apoyo, tanto en capacitaciones como en material para trabajar”
Participante 9	“Ha habido mucho apoyo, han dejado tener libertad de cátedra”
Participante 10	“En el colegio siempre hay anuencia y se ha notado que el director se preocupa por todos los estudiantes sin excepción”
Participante 11	“El apoyo y la ayuda han sido excepcionales de parte de la institución, han querido que esto siga adelante”
Participante 12	“Poco apoyo, los profesores han sido los encargados de manejar toda la situación”

Nota: Entrevistas a personas docentes de Educación Física.

En relación con el apoyo del gobierno, las personas entrevistadas manifestaron que se han creado plataformas para tratar de llegar a más población, se ha brindado soporte para capacitación por parte de las personas asesoras y se han creado estrategias como guías para quienes no tienen acceso al servicio de internet o para quienes no han podido completar las asignaturas, con el propósito de evitar el abandono escolar o la exclusión. Asimismo, se ha brindado ayuda a las familias con paquetes de alimentos mes a mes, en sustitución de los comedores escolares. Otras opiniones manifiestan que el gobierno se ha limitado a comunicar normativas y protocolos cambiantes, se ha dado prioridad al contenido de otras materias restando la atención a la asignatura de Educación Física y el deporte (ver Tabla 8), en contraposición con las recomendaciones de Sallis y Pratt (2020), COLEF (2020) y Posso *et al.* (2020).

Tabla 8

Pregunta 8. ¿De qué manera ha ayudado el gobierno con la situación actual?

Participante 1	“Se ha desvalorizado mucho a la educación física tanto que todos los estudiantes están aplazados, habiendo participado de las clases o siendo un fantasma”
Participante 2	El gobierno no apoya a los profesores para conseguir medios para distribuir la información.
Participante 3	No sabe que hacer, se restringe a una comunicación normativa de cómo funcionan las clases. Priorizar el contenido de otras materias.
Participante 4	Al trabajar con el Ministerio, el apoyo fue el llamado a participar del programa “Aprendo en casa”, que permite ser transmitido en todo el país.
Participante 5	Utilizan tres estrategias, la primera consiste en brindarle todas las facilidades y apoyo. En la segunda fase, es para los estudiantes que no pueden completar todas las asignaturas. La tercera etapa, para que las personas que no pudieron aprobar el curso lectivo, se les proporciona una escuela de verano.
Participante 6	Del Ministerio de Educación ha sido capacitarnos a los maestros en la plataforma de <i>Google Classroom</i> para nosotros poder estar mandando las actividades.



Participante 7	De parte del gobierno, ha facilitado a las instituciones a seguir la enseñanza de forma virtual, con permisos mensuales. Sin embargo, las escuelas públicas están de manera presencial.
Participante 8	Lo que ha hecho el gobierno es muy bueno, nos ha dado el conocimiento para transmitir las recomendaciones.
Participante 9	El gobierno activó transmisión de clase desde la televisión nacional. Entonces hay horarios donde se da un material para un grado en específico. Sin embargo, tienen que buscar la forma de llegar a sus niños. Han dado pinceladas, pero no han podido llegar a por su localización y el área rural se ha visto muy afectada.
Participante 10	Los asesores que se han preocupado bastante y realmente han adaptado todo para que a nosotros se nos facilite lo más posible. Sin embargo, por cómo se ha movido esta pandemia no hay una uniformidad en las exigencias del ministerio ya que es muy cambiante. La parte de la alimentación ha sido una gran ayuda para muchas familias.
Participante 11	Al principio solamente se cerró todo. Y actualmente no se ha apoyado mucho al deporte. Lo que hizo la educación fue crear guías para seguir educando. Sin embargo, hay muchas instituciones privadas que han ayudado a seguir con la educación.
Participante 12	El gobierno sigue pagando a los profesores, pero no presenta apoyos a la institución.

Nota: Entrevistas a personas docentes de Educación Física.

Acciones necesarias que quedan en evidencia

Autores como Ruiz (2020), la Comisión Nacional para la mejora Continua de la Educación (2020) y Rieble *et al.* (2020), coinciden con las necesidades que las experiencias de las personas docentes entrevistadas dejan en evidencia, como por ejemplo: pensar la educación en este escenario inédito, con el propósito de brindar atención a las familias con herramientas de apoyo al aprendizaje de sus hijos e hijas según sus posibilidades, al considerar que las madres y los padres de familia no son docentes y que muchos de los hogares no poseen las condiciones para esta labor. Además, la formación en temas de convivencia familiar, la equidad, solidaridad, desarrollo socioemocional es importantes para organizar, programar y realizar charlas o conversatorios dirigidos a las

personas encargadas del estudiantado, de tal manera que brinden insumos para apoyar a sus hijos e hijas en el proceso educativo.

Se requiere atender al estudiantado que corre el riesgo de exclusión escolar por diferentes razones. En este caso, se puede mencionar el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la telecomunicación o radiodifusión en los hogares o bien la garantía de la seguridad sanitaria. Esto se ve reflejado en las reflexiones mencionadas por las personas docentes entrevistadas. De igual forma, hicieron referencia a las características socioeconómicas, las pautas culturales, las familias, la comunidad educativa, elementos que de una u otra forma propiciaron acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar.

Algunas de las acciones que se hacen necesarias en este marco de la pandemia en relación con el personal docente, se destacan: facilitar oportunidades de formación y desarrollo profesional, así como en diversificación de las alternativas de educación a distancia, según las posibilidades y contextos, promover el fortalecimiento de una educación dosificada y que incluya el componente lúdico y recurrentemente reconocer la labor docente, la entrega y dedicación en tiempos adversos.

Conclusiones

Las entrevistas realizadas muestran que la emergencia por el COVID-19 trajo serias repercusiones en diferentes ámbitos, no solo en la salud, sino también en otras esferas de la vida, como la economía, el medio ambiente, la solidaridad y la educación. Específicamente, en Educación Física produjo una serie de cambios, los cuales dejaron en evidencia que aún hay mucho trabajo por hacer en materia de sensibilización sobre la importancia que tienen la Educación Física, el deporte y la recreación como medida de contención ante la pandemia, y sus repercusiones relacionadas al confinamiento, como por ejemplo el sedentarismo, la mala alimentación y los problemas relacionados a la salud mental.

Por otra parte, el reto ha impulsado la innovación, la búsqueda de capacitación constante, a salir de la zona de confort, se han hecho visibles nuevas formas de atención para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfocándose a encontrar formas diversas de alcance al estudiantado, principalmente por medio de plataformas



virtuales, lo cual ha permitido identificar ventajas, desventajas, oportunidades y nuevos desafíos que se proyectan en un futuro próximo.

Algunos replanteamientos de la Educación Física que parten de varios de estos desafíos podrían ser:

- Realizar reflexiones profundas por parte de la persona docente de Educación Física, sobre estrategias pedagógicas innovadoras que atiendan a la diversidad y que procuren motivar al estudiantado a permanecer en el sistema educativo. Para ello, se hace necesario pensar sobre la propia práctica y en aquellas necesidades de capacitación y apoyo por parte de la institución o de otras entidades.
- Instar a que la persona educadora física valore las posibilidades de espacios diversos para realizar las clases de Educación Física, así como sus propias posibilidades para llevar a cabo las sesiones (y preguntarse ¿qué tengo? ¿qué necesito?).
- Realizar las valoraciones integrales sobre las condiciones particulares del estudiantado en la postpandemia, con el propósito de fortalecer las áreas débiles que quedaron después de este tiempo de confinamiento (cognitiva, social, actitudinal y física) en la Educación Física.
- Replantear las estrategias de comunicación asertiva y eficaz con las personas encargadas del estudiantado, para involucrarlos en el quehacer de sus hijos en cuanto a la práctica de actividad física o deportiva, como estilo de vida desde edades tempranas.
- Reconocer que los procesos de evaluación deben replantearse, enfocarse a la autorreflexión y autoevaluación del estudiantado, propiciar una evaluación auténtica, como un proceso de aprendizaje que propicie transformación y transferencia a la vida cotidiana.
- Perfilar la Educación Física para el desarrollo de habilidades básicas propias de y para la vida, enfatizando en la actividad física, la salud, la recreación y la convivencia.
- Replantear la importancia de una educación integral, donde la Educación Física, desde sus dimensiones: corporal, cognitiva, social, espiritual, lúdica, recreativa, ética, estética, se encuentre vinculada con otras asignaturas.

Referencias

- Barquero, K., (2020). UCR compró mil tabletas con chips de acceso a Internet para prestar a estudiantes con limitaciones económicas. *La República.net*. <https://www.larepublica.net/noticia/ucr-compro-mil-tabletas-con-chips-de-acceso-a-internet-a-sus-estudiantes-con-limitaciones-economicas>
- Brenes, L. (2020). Innovar y experimentar: el reto del sistema educativo costarricense durante la pandemia. *Programa Estado de la Nación*. <https://estadonacion.or.cr/innovar-y-experimentar-el-reto-del-sistema-educativo-costarricense-durante-la-pandemia/>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D' Alessandre, V., Torre, E., Ollivier, A. (2020). Educar en Pandemia: entre el aislamiento y la distancia Social. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021). *Reducing stigma*. <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/daily-life-coping/reducing-stigma.html>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Comisión Nacional para la mejora Continua de la Educación. (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/546270/mejoredu_covid-19.pdf
- Consejo COLEF. (2020). Recomendaciones docentes para una Educación Física escolar segura y responsable ante la “Nueva normalidad”. Minimización de riesgos de contagio de la COVID-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 81-93. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/902>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (1era ed). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://cepalforja.org/system/bvvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematización-de-Experiencias-práctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Johnson, M. C., Saletti, L. y Tumas N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en



- Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Supl. 1), 2447- 2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Malamud, C. y Núñez, R., (2020). El COVID-19 en América Latina: desafíos políticos, retos para los sistemas sanitarios e incertidumbre económica. *Real Instituto Elcano*. http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari27-2020-malamud-nunez-covid-19-en-america-latina-desafios-politicos-retos-sistemas-sanitarios-e+incertidumbre-economica
- Monturiol, S. (2020). UNA entrega tarjetas SIM a 3 mil estudiantes en vulnerabilidad. *UNA Comunica*. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/abril-2020/2930-una-entrega-tarjetas-sim-a-3-mil-estudiantes-en-vulnerabilidad>
- Picón, M. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro Educativo*, 34, 11-34. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7516997.pdf>
- Posso, R. J., Otañez, J. M., Paz, S., Ortiz, N. A. y Núñez, L. F. (2020). Por una Educación Física virtual en tiempos de COVID. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(3), 705-716. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpp/v15n3/1996-2452-rpp-15-03-705.pdf>
- Ruiz, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-229.pdf>
- Rieble, S., Viteri, A., Vásquez, M., Arias, E. (2020). COVID-19 y la gran apuesta del aprendizaje desde casa: ¿funcionará para todos? *BID. Mejorando Vidas. Enfoque Educación*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizajedesdecasa/>
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Servín, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sallis, J. y Pratt, M. (2020). Comunicado 6: *La actividad física puede ser útil en la pandemia de coronavirus covid-19*. Universidad de

los Andes. <https://uniandes.edu.co/sites/default/files/asset/document/comunicado-6-act-fisica.pdf>

Ye, Y., Lagniton, P. N. P., Ye, S., Li, E. y Xu, R. H. (2020). COVID-19: what has been learned and to be learned about the novel coronavirus disease [COVID-19: lo que se ha aprendido y lo que se debe aprender sobre la nueva enfermedad del coronavirus]. *International Journal of Biological Sciences*, 16, 10, 1753–1766. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45134>



Una propuesta curricular de educadores para educadores en tiempos de pandemia: propuesta de una maestría en educación con énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales

A Curricular Proposal from Educators to
Educators in Times of a Pandemic:
A Master's Degree Proposal in Education
with Emphasis on Learning Processes in
Virtual Environments

*Cristina Calderón Mejías*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
cristina.calderon.mejia@una.cr

*Giannina Seravalli Monge*²
Universidad Nacional
Costa Rica
giannina.seravalli.monge@una.cr



Recibido: 29 de julio de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.13>

- 1 Académica de los cursos pedagógicos en la Enseñanza de la Matemática en la División de Educología, UNA, Doctora en Desarrollo Curricular de la UNIPEM, con más de 28 años de experiencia. <https://orcid.org/0000-0001-8146-8593>
- 2 Académica de los cursos pedagógicos en la Enseñanza del Inglés, División de Educología, UNA, Doctora en Desarrollo Curricular de la UNIPEM, con más de 27 años de experiencia. <https://orcid.org/0000-0002-7028-5801>



Resumen

Los diversos escenarios educativos presentan cambios relacionados no sólo con los roles de los actores que en ellos participan, sino también con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el advenimiento de la pandemia del COVID-19, se requirió la incorporación de herramientas tecnológicas para el desarrollo del proceso educativo en entornos virtuales. Por lo que surge la interrogante ¿cómo satisfacer las necesidades de formación profesional en cuanto a la mediación pedagógica virtual para que los docentes de cualquier ciclo escolar desarrollen las habilidades tecnológicas necesarias de forma que puedan enfrentar los retos de la educación del siglo XXI? Para dar respuesta a esta interrogante, se diagnosticaron las necesidades de formación docente en 53 educadores dentro y fuera del país que estuvieran ejerciendo su profesión durante la pandemia en el año 2021. El estudio se basó en una metodología mixta, con instrumentos que fueron aplicados a los maestros y las maestras en servicio, empleadores y empleadoras, y administradores y administradoras de la Maestría en Educación de la División de Educología (DED) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). El resultado reveló que la gran mayoría de los educadores poseen conocimiento tecnológico y competencia en el uso de las herramientas digitales; sin embargo, carecen de habilidades para el desarrollo de la mediación pedagógica a través de entornos virtuales. Ante tal planteamiento se creó la propuesta curricular denominada Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales, como producto de dicho proceso de investigación para optar por el título en Doctorado en Desarrollo Curricular de la Universidad Interdisciplinaria Pedagógica del Estado de Michoacán (UNIPEM), en Morelia, México. Esta oferta pretende capacitar a docentes de cualquier nivel en educación, tanto nacional como internacional.

Palabras clave: Diseño curricular, educación superior, entornos virtuales, mediación pedagógica.



Abstract

The various educational scenarios pose changes related not only to the roles of the actors that participate in them, but also to the teaching and learning processes. The arrival of the COVID-19 pandemic required the incorporation of technological tools for the development of the educational process in virtual environments. This is how the question that guides this research arises: how to meet the needs of teacher training from any school level in terms of virtual pedagogical mediation so that teachers develop the necessary technological skills to face the challenges of education in the 21st century? The research focused on diagnosing the teacher training needs of 53 national and international in-service teachers who were working during the COVID-19 pandemic in 2021. The study was based on the mixed-method approach by using both qualitative and quantitative techniques and instruments which were applied to teachers in service from both inside and outside the country, employers, and administrators of the Master's Degree of Education of the Department of Educology from Universidad Nacional, Costa Rica. The result revealed that the vast majority of educators possess technological knowledge and competence when using technological tools; however, they lack skills for the development of pedagogical mediation through virtual environments. For that reason, the curricular proposal for the design of a Master's Degree in Education with an Emphasis on Learning Processes in Virtual Environments was created as a product of a research process to obtain the Doctorate Degree in Curricular Development from the Michoacán Interdisciplinary Pedagogical University (UNIPEM) in Morelia, México. This curricular proposal intends to train teachers from any educational level not only at a national but also at an international scope.

Keywords: curricular design, higher education, pedagogical mediation, virtual environments

Introducción

El presente artículo corresponde a una propuesta curricular para un plan de estudios de maestría, el cual surge de las diferentes temáticas planteadas durante la experiencia vivenciada en el doctorado de Desarrollo Curricular, de la UNIPEM. Dicha oferta

sistematiza resultados de una investigación que fue insumo para el planteamiento de la propuesta denominada, Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales, la cual brinda una oportunidad de formación docente detectada a partir de la situación generada en tiempos de pandemia del COVID-19, la cual obligó a trasladar el sistema presencial a una educación a distancia mediada por entornos virtuales a nivel mundial. La cual evidenció que las personas docentes, pese a tener conocimiento de las herramientas digitales como recurso para el desarrollo de sus clases presenciales, carecen, de formación para la mediación pedagógica en la virtualidad, dado que los profesores y las profesoras en ejercicio conocen de estrategias y mediación pedagógica para la presencialidad, más no todas esas destrezas y habilidades pueden trasladarse a entornos de educación virtual.

Ante tal situación, surgió la pregunta de investigación de la cual se desprende este artículo: ¿cómo satisfacer las necesidades de formación profesional en cuanto a la mediación pedagógica virtual para que los docentes de cualquier ciclo escolar desarrollen las habilidades tecnológicas necesarias de forma que puedan enfrentar los retos de la educación del siglo XXI? De esta pregunta emanó el siguiente objetivo general: diseñar un plan de estudios de una maestría profesional en el área educativa que comprenda el uso de las herramientas tecnológicas que posibiliten la mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje en entornos virtuales.

De igual forma, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- a. Diagnosticar las necesidades de actualización que imperan en la formación de las personas docentes en ejercicio durante la pandemia particularmente en el área de mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje para entornos virtuales.
- b. Determinar los requerimientos que han de cumplirse a nivel país y dentro de las instancias universitarias que permitan el desarrollo de una nueva oferta académica en el área de la mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje en entornos virtuales
- c. Analizar la pertinencia y factibilidad para el desarrollo de una maestría profesional con énfasis en la mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje para entornos virtuales que posibiliten la actualización de los maestros en ejercicio.



Una vez recolectados y analizados los datos, se diseñó un plan de estudios a que permita tanto a la población docente en ejercicio como a las futuras personas profesionales conocer nuevas formas y estrategias para el desempeño de su quehacer en los entornos virtuales, el cual se ha denominado Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales (MEPAEV). Esta propuesta consta de cinco módulos (trimestrales) con una duración de año y medio, para el personal docente que posea un título en enseñanza o de seis módulos para aquellas personas que se encuentren trabajando en el ámbito educativo y que no tengan formación base en educación.

Para su ingreso, se debe contar con un perfil de inicio de al menos un bachillerato universitario en educación o en cualquier especialidad; la persona postulante debe estar trabajando como docente en contextos universitarios, para universitarios u otras instituciones de primaria o secundaria ligadas al ámbito educativo.

Marco referencial

Ante lo descrito en el apartado anterior, se hace necesario evidenciar que la realidad vivida por la población docente en servicio a nivel local y mundial propició la apertura de ofertas educativas que velarán por la formación profesional en campos de alta demanda y necesidad, como lo es el manejo de herramientas tecnológicas, a fin de que se mejore la calidad y eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, existen una serie de estudios profundos y suficientemente fundamentados como los realizados por [Ramírez et al. \(2021\)](#) que muestran la necesidad de formar y actualizar a profesionales en servicio para desarrollar una mediación pedagógica efectiva a través del uso de entornos virtuales.

Lo que se venía desarrollando con respecto a la capacitación de docentes en el uso de herramientas tecnológicas, había sido insuficiente, dadas las condiciones del uso de las mismas, de la noche a la mañana se evidenció que no solamente se requería del uso de herramientas sino que, además, se necesitaba en la formación de educadores y educadoras de todos los niveles escolares la apropiación de los recursos como medios de comunicación asertivos que posibilitarán el aprendizaje en los estudiantes a través de entornos virtuales. El advenimiento de la pandemia del COVID-19 reveló una gran debilidad en la formación docente

en cuanto al diseño de la mediación pedagógica en entornos virtuales (Díaz, 2021).

Aunado a lo anterior, la exigencia de exhortaciones como las de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), a través de la iniciativa *Coalición Mundial para la Educación*, la cual lanzó una campaña mundial para proteger el derecho a la educación durante la interrupción por la pandemia del COVID-19 y el retorno seguro a las aulas. Según cifras de dicha organización, para finales de marzo 2020, cerca del 84 % del alumnado matriculado a nivel mundial tenía alguna afectación, y se contaban 163 países donde había cesado la educación presencial o interrumpido el ciclo educativo. La docencia en el caso de Costa Rica se transformó en un tipo de educación a distancia mediada por las Guías de Trabajo Autónomo (GTA), las cuales según el Ministerio de Educación Pública (Díaz, 2021) surgieron como estrategia “Aprendo en Casa” como principal instrumento pedagógico.

A lo anterior se suma que la UNESCO (2020) reconoce la necesidad de una nueva oferta académica que contemple los nuevos escenarios y contextos, así como métodos y enfoques emergentes para la enseñanza y aprendizaje vinculados con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Para ello, se ha de profundizar en la adaptación, diseño y elaboración de recursos educativos tradicionales y digitales de manera innovadora, la utilización e incorporación de las tendencias mundiales, regionales y nacionales en la formación de docentes para el campo de la mediación pedagógica en entornos virtuales, especialmente en lo relacionado con la flexibilidad curricular como respuesta pertinente frente a las necesidades y demandas de la población estudiantil para compaginar sus labores profesionales con el tiempo requerido para fortalecer la formación académica.

Es imperante el análisis de las nuevas realidades históricas, sociales, tecnológicas, culturales, económicas, regionales y globales, donde se ha de responder con rigurosidad, pertinencia y excelencia en la formación de profesionales en educación, los cuales sean críticos y transformadores con el fin de definir un objeto de estudio claro para la propuesta curricular. Por lo que se tuvo que definir los principios epistémicos, considerar la flexibilidad curricular entendida como el ofrecer al estudiantado una modalidad caracterizada por espacios de formación que combinen la virtualidad, la presencialidad y la internacionalización,



la cual consiste no solamente en la búsqueda de captar recursos por medio de la venta de servicios educativos, sino que promueva de manera integral el desarrollo y movilidad del estudiantado y de docentes en términos de su proyección académica.

Ante tales exigencias, se hace indispensable diferenciar entre educación a distancia, educación virtual y el *e-learning*, según interpretan las proponentes. El primero hace referencia a programas de educación que han sido y son desarrollados por correspondencia, en algunos casos con el apoyo radiofónico y de televisión, los cuales se desarrollan de forma temporal y espacial; conforme pasa el tiempo se han ido incorporando las TIC. Según [Valenzuela \(2000\)](#), el aprendizaje que se da bajo esta modalidad requiere ser autodirigido, autónomo y autorregulado. Nótese que, en este tipo de educación, la persona docente y la persona estudiante no coinciden, se puede decir, en términos actuales que la mediación es asincrónica.

La educación virtual o educación en línea es aquella en la que tanto docentes como estudiantes interactúan por medio de un entorno digital basado en el uso de TIC y requieren de redes computacionales, las cuales utilizan recursos y herramientas que proporcionan tanto el Internet como las tecnologías digitales. Según la [UNESCO](#), en su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, la educación virtual se define como:

entornos de aprendizajes que constituyen una forma totalmente nueva, en relación con la tecnología educativa... un programa informático–interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada. Representan una innovación relativamente reciente y fruto de la convergencia de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones. ([2019](#), p. 110)

Algunas características que ofrece la educación virtual son las siguientes: es flexible, puede ser mediada sincrónica o asincrónicamente, ha sido inclusiva pues ha desarrollado tanto acciones de aprendizaje individuales como también ha empleado estrategias colaborativas; se facilita una mayor interacción entre tutor, o tutora, y la persona estudiante, al igual que entre pares, se posibilitan ambientes de aprendizaje activos, dinámicos, comunicativos, cooperativos y colaborativos de

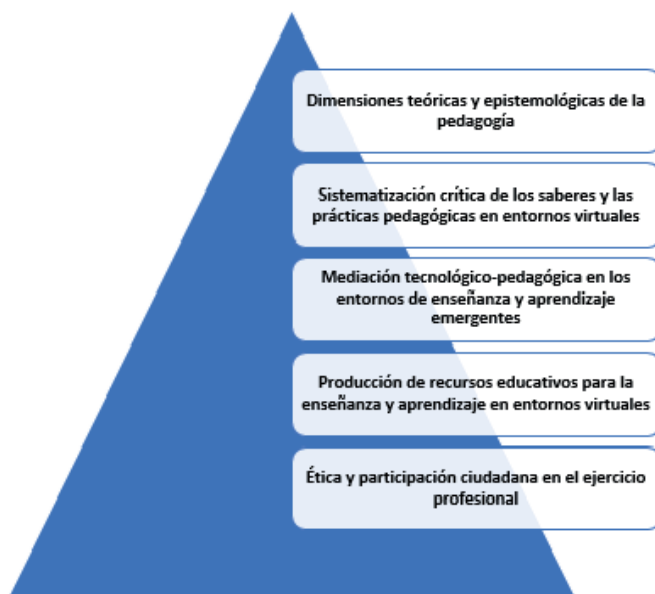
forma interactiva. Lo anterior permite la construcción de un conocimiento autónomo e independiente.

Por otra parte, se considera, de acuerdo con las autoras, que el *e-learning* comparte elementos de la educación a distancia, como por ejemplo la no presencialidad, pero se destaca el uso del internet, como el sistema que le da a cada estudiante el acceso a los contenidos y a las actividades de formación, además de la importancia que tiene la interacción y la comunicación como parte del proceso educativo en este modelo. Por lo que resulta fundamental que el alumnado tenga acceso a la conectividad y a la tecnología que este requiere.

Con base en la contextualización anterior, la propuesta curricular desarrollada contempla los siguientes ejes curriculares que han de guiar el plan de estudios (Ver Figura 1):

Figura 1

Ejes curriculares del plan de estudios



Nota: Estos ejes guían el proceso de formación y de investigación de la oferta académica propuesta.



Metodología

Este trabajo se enmarcó en el paradigma naturalista, el cual según [Hernández et al. \(2014\)](#) se centra en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). El enfoque de la investigación fue fenomenológico, es decir, la fenomenología surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia. Para este, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte ([Fuster, 2019](#)).

La investigación realizada necesitó de datos cuantitativos, con el fin de ampliar y entender aún más la complejidad del fenómeno a estudiar, por lo que se puede indicar que la investigación responde a un diseño pragmático con una fuerte inclinación al análisis cualitativo de la información, en el cual, según [Creswell y Plano \(2007\)](#), se recolectan datos tanto cuantitativos como cualitativos a través de un método mixto de recolección de datos como complemento del estudio de caso. De acuerdo con [Jiménez y Comet \(2016\)](#), los estudios de caso se adaptan más a estudios cualitativos, generalmente, “por tratarse de temas que son únicos y que tienen determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar” (p. 2). Cabe recalcar que a pesar de que se recolectaron datos cuantitativos, la interpretación de estos se dio desde un paradigma cualitativo.

Por lo tanto, según [Hernández et al. \(2014\)](#), el diseño que se presenta es anidado concurrente, ya que

colecta simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos. Pero su diferencia con el diseño de triangulación concurrente reside en que un método predominante guía el proyecto (pudiendo ser éste cuantitativo o cualitativo). El método que posee menor prioridad es anidado o insertado dentro del que se considera central. (p. 559)

La inclusión de una parte de la metodología cuantitativa se da específicamente en las secciones de recolección de los datos y de análisis de estos. Lo anterior fue realizado debido a la necesidad de ampliar la muestra de participantes y de generalizar algunos aspectos de la investigación.

Muestreo

Para la investigación que guio el presente artículo, se optó por la escogencia de muestras por conveniencia y muestras homogéneas, para obtener un escenario más real y contextualizado del fenómeno por analizar. Con respecto a la muestra por conveniencia, estas están formadas por aquellos casos o informantes a los que se tuvo acceso y que respondieron de manera pronta. Por otro lado, también se recurrió al muestreo homogéneo, el cual consiste en seleccionar participantes que poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares (Hernández *et al.*, 2014). En este caso, eran participantes que estuvieran laborando en educación y que laboraron durante la pandemia también. Asimismo, se tuvo acceso a las autoridades administrativas y docentes de la Maestría de Educación y de la División de Educología. En ambas muestras, se obtuvo la información necesaria para justificar la realización de la investigación propuesta en cuanto al diseño de una estructura curricular de un posgrado en mediación virtual a nivel de educación superior.

Sujetos participantes

Para la muestra por conveniencia, se contó con la participación de informantes claves que podrían colaborar en la elaboración del diseño curricular propuesto. En esta muestra, se contó con seis informantes (3 hombres y 3 mujeres) provenientes de la División de Educología de la Universidad Nacional y del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica a quienes se les asignó un código alfanumérico para proteger su identidad conformado por una letra del alfabeto y el año de recolección de la información. Entre ellos, estaban las autoridades de la División, la Coordinadora de la Maestría en Educación de la unidad académica, especialistas en tecnologías para la educación e informática educativa y un asesor nacional del Ministerio de Educación Pública en el área de tecnología. Todas las personas informantes entrevistadas poseen grados académicos que van desde la Licenciatura, Maestría y Doctorado, y tienen más de 15 años de laborar en la misma institución.

En cuanto al grupo de participantes de la muestra homogénea, se consideró como perfil de participación que las personas informantes fueran docentes en servicio durante la pandemia del COVID-19 y que estuvieran desarrollando sus clases por medios tecnológicos. Se le hizo la consulta a un total de cincuenta y tres docentes de diferentes niveles



del sistema escolarizado desde la educación preescolar hasta la educación superior. Además, esta consulta se extendió a docentes fuera de Costa Rica, se contó con la participación de 44 docentes de Costa Rica, dos de Nicaragua, uno de Guatemala, uno de México, dos de Honduras, uno de El Salvador, uno de Colombia y uno de Bolivia. A este grupo de participantes se le asignó un código alfanumérico compuesto por la D de docentes, el orden de entrega del instrumento completo y el año de recolección de la información.

Para este estudio, se construyeron tres categorías de análisis las cuales se describen a continuación (Ver Tabla 1):

Tabla 1

Categorías de análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
Categorías	Subcategorías
1. Gestión académica: Entendida como aquel ámbito de acción orientado a facilitar y mejorar los procesos formativos que imparten las instituciones de educación superior.	Formación docente, actualización docente
2. Gestión Administrativa: Entendida como la administración y puesta en marcha, logística de una propuesta curricular. El conjunto de actividades que se realizan para dirigir una organización mediante una conducción racional de tareas, esfuerzos y recursos.	Requisitos, innovación educativa, liderazgo
3. Gestión Curricular: Entendida como el diseño curricular de la malla, requisitos, principios, ejes, implica dinamizar el desarrollo del currículo en sus diferentes fases o etapas: puesta en marcha, <u>evaluación</u> , investigación, programación.	Pertinencia, factibilidad, flexibilidad

Nota: Elaboración propia.

Estrategias metodológicas

Para efectos de la propuesta, se procedió a realizar un diagnóstico previo, tipo conversatorio, sobre el tema de los procesos de formación docente ante la situación de presencialidad remota o educación híbrida generada por la pandemia del COVID-19, en el mes de diciembre del 2020. En este conversatorio, participaron docentes en servicio, especialistas en tecnología del Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad, y administradores de las carreras en la Enseñanza de la División de

Educología, con el fin de conocer si la necesidad educativa generada por la situación de pandemia podría revelar la situación actual de las personas docentes en cuanto al desarrollo de la mediación pedagógica a través de entornos virtuales.

Una vez realizado este diagnóstico, se concluyó que, a pesar de que el personal docente posee conocimiento de herramientas digitales y aplicaciones, no se siente preparado para establecer una mediación efectiva en sus clases. Además, indican que el cambio a la educación virtual les tomó por sorpresa. Por otro lado, se hizo una revisión de la literatura existente en cuanto a educación en entornos virtuales y sus características con el fin de contextualizar y definir el problema de la investigación. Asimismo, se analizaron ofertas curriculares similares nacionales y extranjeras a nivel de maestría en educación superior y en educación virtual para analizar y determinar campos de acción y de formación posiblemente atractivos para la población meta del diseño curricular propuesto. Finalmente, se escogieron las muestras de la población informante y se les administró una entrevista estructurada a los sujetos de la muestra por conveniencia y un cuestionario al grupo de participantes de la muestra homogénea.

Técnicas e instrumentos utilizado

Con el fin de recolectar información sobre el tema de investigación, se recurrió a tres fuentes de datos: dos entrevistas estructuradas (una a personal experto en tecnología y otra a autoridades de la División de Educología), un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas en formularios de Google y el análisis de diseños curriculares existentes en la Maestría en Educación de la División de Educología. Con respecto a la entrevista estructurada, [Hernández et al.](#) mencionan que es aquella en la que “el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden)” (2014, p. 403).

Las entrevistas estructuradas se dividieron en cuatro partes: una primera sección de información demográfica y personal, una segunda sobre gestión académica, una tercera fase sobre gestión curricular y una cuarta sobre gestión administrativa, para un total de 24 a 28 preguntas según la entrevista aplicada. El objetivo de este instrumento fue consultar a personas expertas y autoridades de educación superior a nivel de la Universidad Nacional de Costa Rica y del Ministerio de Educación



Pública del país sobre la necesidad de formación docente como mediadora en entornos virtuales, así como valorar la posibilidad de ofertar un programa en el grado de maestría a nivel nacional en esta área y las demandas educativas del país en este momento.

El siguiente instrumento empleado fue un cuestionario en formularios de Google con treinta preguntas agrupadas en cuatro secciones, una primera parte con información demográfica, una segunda sección sobre información profesional, un tercer componente sobre conocimiento y experiencia con la tecnología, y un cuarto elemento con preguntas sobre preferencias y expectativas académicas. Este instrumento contenía 16 preguntas cerradas y 14 abiertas. Este fue autoadministrado, es decir, cada participante lo recibió por medio de formularios de Google, lo respondió y lo envió. El fin de este instrumento fue abarcar una mayor cantidad de opiniones con respecto al conocimiento y preparación docente para medir los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales que poseían los sujetos participantes.

Por otra parte, una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. En este caso, se analizaron los diseños curriculares de la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria y la Maestría en Educación con Énfasis en Aprendizaje del Inglés de la División de Educología, así como se consultaron muchos documentos sobre otras ofertas similares tanto a nivel nacional como internacional. Lo anterior para facilitarnos la comprensión sobre el fenómeno central de estudio y lo concerniente al diseño curricular propuesto, de donde se evidenció la necesidad de incluir en la propuesta el desarrollo de módulos, dos de ellos conforman el tronco común con las maestrías existentes, tres módulos especializados para la mediación en entornos virtuales y uno nivelatorio para las personas que no poseen formación inicial en educación.

Con respecto a la validación de los instrumentos diseñados y aplicados, estos fueron valorados por personal experto de la División de Educología en Costa Rica y por personal experto del Centro Educativo UNIPEM de México previo a su aplicación y se les hicieron las recomendaciones solicitadas. En cuanto a la triangulación de la información, ésta se refiere al uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno: “La triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia

de los hallazgos” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p. 120). Para este estudio, se optó por la triangulación de métodos, con el fin de analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos en los que se pueden aplicar tanto técnicas cualitativas como cuantitativas (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005)

Una vez recogida la información, se procedió a sistematizarla para su respectivo análisis. La información obtenida en la entrevista se codificó de acuerdo con una letra y dos dígitos representado el año actual, para un mejor acceso por parte de las investigadoras. Con respecto al cuestionario, este se analizó utilizando las categorías propuestas para esta investigación sin necesidad de codificar las respuestas. A las personas informantes, se les dio un trato respetuoso y se les solicitó su consentimiento para participar de manera voluntaria. Con respecto a los sujetos entrevistados, se les leyó una carta de consentimiento informado, la cual devolvieron firmada antes de realizar las mismas y al grupo de participantes del cuestionario se le indicó que los datos iban a ser tratados de manera confidencial.

Resultados y análisis

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y de su respectiva discusión en relación con las categorías de análisis definidas y a los objetivos propuestos, así como los datos obtenidos y sistematizados de las entrevistas estructuradas realizadas. En la tabla 2, se explicitan las habilidades, destrezas y conocimientos que según las personas informantes deben poseer las docentes y los docentes del siglo XXI.



Tabla 2
Habilidades, destrezas y conocimientos del docente del siglo XXI

Y21	M21	R21	S21	F21	J21
-habilidad adaptativa para transformarse	-capacidad de integrar muchos conocimientos	-empatía, flexibilidad de adaptación, plasticidad	-empatía	-competencias digitales	-mediación a través de la tecnología
-actualización constante	no verlos por separado	para adaptarse a las diferentes coyunturas	-comunicación asertiva	-fluidez tecnológica	-apertura cognitiva
-manejo de tecnologías	-capacidad creativa, reflexiva, crítica y		-saberes digitales	-análisis crítico	-adaptación
-comprensión de las dinámicas de los seres humanos, de la sociedad digital	propositiva	-autorregulación	-pedagogía		
-empreendedorismo		-autoformación			

Nota: Se empleó un sistema alfanumérico para designar a los informantes de la investigación.

De acuerdo con la información brindada por la población entrevistada y la categoría de análisis sobre *gestión académica*, en la cual la formación docente es fundamental, se puede visualizar cómo el grupo de participantes coincide en que la capacidad de adaptación, los saberes tecnológicos y la pedagogía son aspectos muy importantes para el perfil del personal docente del siglo XXI ante los escenarios educativos tan cambiantes. Se mencionan otras áreas o destrezas como la capacidad de comunicación asertiva, la autorregulación, la autoformación, la empatía, el análisis crítico y el emprendedurismo. Estas otras destrezas, habilidades y conocimientos pueden servir como ejes transversales o valores a desarrollar para el diseño de la estructura curricular que se propone.

Con respecto a la pregunta sobre la necesidad de crear una propuesta de estructura curricular que forme al personal docente en los procesos de aprendizaje en entornos virtuales, las personas entrevistadas coinciden en la necesidad a nivel país de este énfasis de formación profesional. Ellos reconocen que en muchos casos la población docente maneja herramientas digitales, pero no logra empatar la herramienta a un proceso de mediación pedagógica.

Así lo confirma la persona informante R21 al indicar “vean en el momento que viene la pandemia la gente sabía usar la tecnología, uso la computadora para hacer presentaciones, pero la mediación pedagógica en entornos virtuales nunca la tuvimos” (Comunicación personal). El informante F21 menciona

lo que se pensaba que iba a pasar en 5 o 10 años pasó en meses y en este momento no hay ninguna carrera, aunque nos duela a veces, no hay ninguna carrera que conozca en formación docente, que nos prepare para estos nuevos entornos educativos.

Aquí es importante indicar que un 94,3 % de la población docente consultada está dispuesta a cursar alguna oferta académica que posibilite los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC. Esto refleja la anuencia del cuerpo docente para adaptarse a los nuevos entornos educativos de manera eficiente y pertinente.

El personal docente que respondió el cuestionario realizado indica en un 88,7% que los entornos virtuales posibilitan el aprendizaje de



sus estudiantes. Asimismo, justifica su respuesta con expresiones que se presentan en la Tabla 3:

Tabla 3

Opinión de los docentes con respecto a los entornos virtuales

-
- “Tienen opción (los estudiantes) de repetir la información, de buscar y ampliar su conocimiento, pues logran dirigir su interés, sin embargo, e necesario, enseñar la utilidad para aprender verdaderamente, porque si no se organiza las necesidades, este conocimiento queda superficialmente” (D521).
 - “Si se utilizan con dominio y correctamente manejando las clases sincrónica y asincrónicas propician el aprendizaje significativo” (D821).
 - “Los estudiantes en esta era digital están más familiarizados con la tecnología que los mismos docentes, es muy importante que la educación evolucione de acuerdo a todos estos cambios que vive la sociedad actual y que no permanezca anclada a técnicas de enseñanza tradicionalistas” (D321).
 - “Hoy los jóvenes viven en una aldea global, donde la tecnología, juega un papel importante y el uso de estas es su fuerte. Para ellos es más atractivo aprender visualmente y utilizando e innovando la tecnología en diferentes áreas para aprender” (D221).
 - “Los estudiantes cada vez más, están demandando tecnología, y el docente a través de estas herramientas pueden usar muchas técnicas creativas de mucho aprendizaje” (D121)
 - “Permite al estudiante repasar temas por medio de los videos de las clases o la creación de los foros por ejemplo permite reflexionar algunos temas” (D1721).
 - “Los entornos virtuales hacen posible tener todo en un mismo lugar y eso beneficia tanto a los estudiantes como al cuerpo docente” (D921)
 - “Son divertidos, interactivos y llaman la atención en los alumnos” (D5221).
 - “Los EVA son una opción más para desarrollar procesos educativos ya sea 100 a distancia o de manera bimodal. El aprendizaje del estudiante y del docente es posible siempre y cuando ambas partes asuman sus roles responsablemente” (D1221).
 - “Es la puerta de hoy, para el proceso de enseñanza aprendizaje” (D1921).
 - “Favorecen a los diferentes estilos de aprendizaje y la creatividad. También hacen que el aprendizaje en línea no sea repetitivo o monótono” (D5021).
 - “Entornos virtuales bien pedagógicamente bien diseñados efectivamente posibilitan el aprendizaje” (D4421)

- “Muchos por horario laborales se les dificulta trasladarse, la virtualidad es una gran herramienta de acceso” (D2721)
- “La tecnología facilita acceso a la comunicación” (D2121)
- “Pues permite estar en contacto con la persona estudiante en distintos horarios, compartir materiales y demás” (D3721).
- “Si hay organización y creatividad, las clases virtuales pueden bien quedarse para así formar una modalidad virtual- presencial. Es accesible, rápido y si se puede aprender de esta manera” (D3521).
- “Promueven el intercambio de información, inquietudes y fortalece la comunicación asertiva entre la comunidad educativa” (D1421).
- “Posibilita el aprendizaje en la medida que no se conviertan en el fin mismo, sino que se utilicen como apoyo a la mediación pedagógica y permita el trabajo colaborativo crítico. Ofrezca la oportunidad de toma de decisiones, resolución de problemas, entre otros. Es decir, sea un recurso más que se utiliza en la mediación”(D3821).

Nota: Se empleó un sistema alfanumérico para designar a los informantes de la investigación.

De las respuestas obtenidas, se puede observar que las personas docentes tienen claro que el uso de entornos de aprendizaje en sí posibilita el aprendizaje, siempre y cuando se tenga una adecuada mediación pedagógica que permita el trabajo colaborativo, la creatividad, el pensamiento crítico por medio del uso de recursos tecnológicos que cada vez utilizan más tanto los niños y niñas como los adolescentes. Además, se facilita a las personas el acceso a la formación si así lo requieren por su desempeño laboral, posibilitando un acompañamiento sea sincrónica como asincrónicamente. De igual forma, señalan que mejoran tanto el desempeño del personal docente como el de la población estudiantil.

Desde esta perspectiva, ambas poblaciones de informantes coinciden en la necesidad de formación docente en mediación en entornos virtuales. Desde la categoría de análisis de *gestión académica*, esta información es muy valiosa para ser considerada como eje temático en la estructura curricular por diseñar. Es un espacio de formación docente que en este momento está siendo de gran demanda y necesidad tanto a nivel país como internacionalmente.

En la Figura 2, se muestran las posibles áreas disciplinarias que las personas entrevistadas propusieron que deben permear la estructura curricular desde la categoría de análisis de la *gestión curricular*. Estas áreas son las que guiaron el diseño modular de la maestría propuesta.



Al analizar las estructuras curriculares de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria y la Maestría en Educación con énfasis en el Aprendizaje del Inglés de la División de Educología, podemos establecer que, efectivamente, estas áreas disciplinares facilitan el abordaje del objeto de estudio propuesto. Asimismo, permiten distribuir los contenidos requeridos para actualizar el plan de estudios ante las demandas de formación docente del siglo XXI.

Figura 2

Áreas disciplinares del énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales



Nota: Elaboración propia.

En relación con el perfil de contratación para el docente que labore en la maestría propuesta sobre proceso de aprendizaje en entornos virtuales, los entrevistados sugirieron las siguientes habilidades y destrezas (Ver Figura 3):

Figura 3

Habilidades y destrezas del facilitador que labore en la Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales



Nota: Elaboración propia.

La población entrevistada señala las competencias y habilidades anteriores como las características deseables que puede tener el personal docente que trabaje como facilitadores en la maestría propuesta. Estas deben ser tomadas en cuenta desde la *gestión curricular* como punto de referencia para la contratación del futuro cuerpo docente y la puesta en marcha de la estructura curricular diseñada.

En cuanto al perfil de ingreso a esta maestría, la población entrevistada indicó que el perfil sean personas que estén relacionadas con algún área educativa, que tengan formación en enseñanza, que posean dominio de herramientas tecnológicas y estén abiertos a abordar diversas metodologías. De acuerdo con las respuestas obtenidas por el grupo de participantes que formaron parte de la encuesta, es posible distinguir que estas personas se encuentran laborando desde preescolar hasta el grado universitario, como docentes con titulación en educación, así como aquellas personas que trabajan en su área de especialización universitaria como, por ejemplo, trabajo social y gestión del desarrollo,



psicología, investigación, lingüística aplicada, orientación, lengua inglesa, arte y comunicación visual, entre otras áreas.

Sin embargo, dejan abierta la posibilidad de que la maestría pueda recibir participantes que no tengan ningún grado especializado en la enseñanza, siempre y cuando se les pueda ofertar cursos de nivelación pedagógica dentro de los lineamientos curriculares que la Universidad Nacional determine.

Así lo indica el sujeto informante Y21 (Comunicación personal, 2021) “...digamos que si el plan de estudios dice: la maestría dura año y medio pero dos años si la persona tiene que hacer nivelación. Eso permite un sí, hay planes de estudio con cursos nivelatorios”. Otra de las personas informantes identificada como J21 indica lo siguiente: “Si la persona no tiene una formación a nivel pedagógico no va a entender muchos elementos pedagógicos. Se podría pensar en brindar una nivelación para todos esos profesionales que no tienen bases pedagógicas. Biólogos, matemáticos, químicos, doctores, artistas, etc.” (Comunicación personal, 2021).

Asimismo, esta misma persona considera que, en un mundo tan cambiante y dinámico como el de ahora, ya no se debe de pedir un título en una especialidad específica, sino que más bien, al darse que la población profesional se prepara en diversos campos laborales, se permite una mayor diversificación. Sobre esta misma línea, la persona informante R21 (Comunicación personal, 2021) menciona que sería difícil empatar los procesos de aprendizaje de personas que no poseen conocimientos pedagógicos con los que sí lo traen, pero se podría pensar en un ciclo introductorio, siempre y cuando las fechas de inicio, coincidan con las de la universidad en cuestión.

Como se puede observar en estos comentarios, el escenario ideal es que la persona interesada en cursar esta maestría posea una formación pedagógica previa y certificada. No obstante, si no la tuviera, puede existir la posibilidad de crear un módulo nivelatorio pedagógico que brinde al maestrante la oportunidad de iniciar un proceso de formación democrática y sin rezago.

Continuando con la categoría de análisis de *gestión administrativa*, se le consultó al grupo de participantes de la entrevista cuál sería la modalidad más apropiada para ofertar la maestría propuesta y en totalidad coincidió en que se oferte de manera semipresencial. En cuanto a la modalidad en la que quisieran recibir la maestría, el personal docente

que respondió el cuestionario indicó en un 66 % que considera la opción virtual como la más adecuada, seguida de un 20,8 % de forma bimodal, es decir, con sesiones presenciales y virtuales; mientras que un 11,3 % considera que podría llevarla presencialmente. Siendo así, la oferta más atractiva la virtualidad y el modelo híbrido.

Probablemente, el grupo de docentes que formaron parte de la encuesta prefiera la modalidad virtual para un mejor uso efectivo del tiempo laboral y personal. Sin embargo, desde la *gestión administrativa* y desde las tendencias regionales y mundiales, la modalidad semipresencial facilita un mayor contacto y acercamiento de los educandos a su proceso educativo sin desligarse de sus entornos sociales, familiares, laborales y académicos.

La modalidad semipresencial permitiría que cada participante de esta maestría asista a clases presenciales unas cuatro o cinco semanas en el trimestre y el resto del ciclo las semanas las clases serían virtuales. Esta flexibilidad curricular posibilita que más personas que no se ubican en la cercanía geográfica de la Universidad Nacional puedan tener acceso a un posgrado sin que esto implique que tenga que cambiar de domicilio o de realizar grandes gastos de traslado. Así lo indica el sujeto informante F21, “las propuestas que tiendan a la bimodalidad y virtualidad van a ser más atractivas para los estudiantes y muchos profesionales, hay un tema económico en traslado y gasto bastante fuerte” (Comunicación personal, 2021).

La combinación de clases sincrónicas con las asincrónicas, se adaptan a las necesidades personales y laborales del estudiantado y sobre todo se puede aplicar tanto un modelo pedagógico como uno instruccional que ejemplifique el énfasis de la maestría propuesta. De esta forma, se permite un desempeño profesional crítico y situado según las condiciones de cada institución educativa en la que ejercen su profesión la población docente maestrante.

En cuanto a la capacidad administrativa de la División de Ecología para implementar una propuesta curricular como la planteada, se considera que sí es posible ofertarla y darle seguimiento. Serviría como complemento a la línea de formación que trae el grado, en cuanto a las carreras en la enseñanza. Además, se puede visualizar como un complemento para la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica que ya se tiene y complementaría la oferta de la maestría ya existente. Según la persona informante Y21,



este nuevo énfasis abre una posibilidad más que nos permite cubrir dos metas: robustecer el posgrado y fortalecer la vinculación con el grado dándole una línea de continuidad... no solo en línea de continuidad a los que están en nuestro grado sino a quienes pudieran venir de otras universidades o de otras titulaciones y quieran continuar en un posgrado en la Universidad Nacional. (Comunicación personal, 2021)

Por otro lado, es importante considerar cuáles son los requisitos que han de cumplir dentro de las instancias universitarias costarricenses que posibiliten el desarrollo de una nueva oferta académica en el área de los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Primero, hay que detectar una necesidad en la formación docente que se requiere a nivel país. Luego, se debe considerar que, si para solventar esa necesidad, se puede diseñar una estructura curricular atractiva en términos académicos, económicos y profesionales.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta la capacidad administrativa y presupuestaria de la institución educativa que desee ofertarla, así como el perfil de contratación y distribución de la carga académica de quienes laborarían en esa maestría. Uno de los grandes retos detectados por el grupo de informantes de la entrevista, se enfoca en los tiempos de contratación de las personas docentes que laboran en los posgrados, ya que no coinciden con los tiempos de los cursos regulares de la Universidad Nacional. Entonces, gran parte de este grupo de docentes sufren afectaciones en cuanto a la carga laboral y el ingreso salarial, pues, en algunos momentos del año, quedan sin nombramiento o con una carga laboral excesiva cuando coinciden los meses de clases entre los cursos regulares y los de los posgrados (R21 y Y21, 2021)

Como resultado de los datos e información recopilada y analizada, se diseñó el plan de estudios de la Maestría en Educación con Énfasis en Aprendizaje en Entornos Virtuales con el fin de brindar una opción educativa que complemente la formación de la población docente en ejercicio ante los contextos emergentes.

Conclusiones

Una vez analizados los resultados y con base en los objetivos propuestos y las categorías de análisis construidas, se pueden realizar las siguientes conclusiones:

Gestión académica

1. Desde la categoría de análisis de *gestión académica* y sus subcategorías *formación* y *actualización docente*, en coherencia con el primer objetivo específico propuesto en la investigación que dio origen a este artículo, el cual se refiere a *diagnosticar las necesidades de actualización que imperan en la formación de las personas docentes en ejercicio durante la pandemia particularmente en el área de mediación pedagógica para entornos virtuales*, se logra concluir que, actualmente, la población de docentes maneja herramientas digitales, pero no logra empatar la herramienta a un proceso de mediación pedagógica, por lo cual se siente un poco desorientado en el proceso educativo desde entornos virtuales. Estas personas indican la necesidad de formación docente en áreas como: mediación pedagógica, recursos didácticos para la enseñanza a distancia y virtual, temas tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje, evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales, estrategias y técnicas trabajo colaborativo docente, entre otras.
2. Además, existe una gran aceptación por parte de las personas docentes a integrarse a propuestas educativas de formación y actualización pedagógica en entornos virtuales de forma que respondan a los cambios mundiales, regionales y nacionales por lo vivido en la pandemia del COVID-19. Lo anterior refleja una actitud muy consciente hacia la nueva realidad y sus demandas profesionales, así como al desarrollo de competencias docentes de autoaprendizaje, de manera que se pueda responder a las exigencias del contexto educativo.

Gestión administrativa

1. Con respecto a la segunda categoría de análisis sobre la *gestión administrativa* y sus subcategorías *requisitos*, *innovación educativa* y *liderazgo*, en correspondencia con el objetivo dos sobre determinar los requerimientos que han de cumplirse dentro de las instancias universitarias que posibiliten el desarrollo de una



nueva oferta académica en el área de la mediación pedagógica para los procesos de aprendizaje en entornos virtuales, existe una gran anuencia por parte de las autoridades de la unidad académica (DED) para crear una oferta educativa pertinente con la formación de docentes en entornos virtuales a través de una entrega bimodal.

2. La Universidad Nacional de Costa Rica cuenta con el personal académico, técnico y administrativo preparado para la sostenibilidad de un programa de posgrado que posibilite a sus docentes una formación en mediación pedagógica virtual.

Gestión curricular

1. Con respecto a la categoría de análisis de *gestión curricular* y sus subcategorías *pertinencia*, *factibilidad*, *flexibilidad* y al considerar el tercer objetivo propuesto de la investigación, relacionado con *analizar la pertinencia y factibilidad para el desarrollo de una maestría profesional con énfasis en los procesos de aprendizaje para entornos virtuales que posibiliten la actualización de las personas docentes en la mediación pedagógica para el ejercicio tanto de primaria, secundaria y educación superior*, es necesario fortalecer, en la propuesta curricular para entornos virtuales, el trabajo independiente, de autoaprendizaje y colaborativo tanto con pares como con docentes y especialistas.
2. Dentro de la propuesta, se debe dar una mayor flexibilización por medio de sesiones sincrónicas y asincrónicas de forma que posibilite al estudiantado la aplicación de conocimientos de una forma crítica, creativa y activa que potencie las habilidades y destrezas para su desempeño profesional.
3. Se determina que la oferta curricular por módulos permite una entrega de la docencia con mayor flexibilidad e integración interdisciplinaria, al ser una propuesta que se diferencie en la innovación y se logre adaptar a las demandas del modelo por competencias y del contexto.

Nota: Si se desea consultar el documento completo del trabajo final de doctorado que dio origen a este artículo, puede acceder al siguiente enlace: <http://hdl.handle.net/11056/22727>

Referencias

- Creswell, J. y Plano, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* [Diseño y desarrollo de investigación con métodos mixtos]. Sage Publications.
- Díaz, K. (2021). MEP ofreció cursos en línea para la actualización y formación docente, durante el 2020. *Ministerio de Educación Pública, Gobierno de Costa Rica*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-ofrecio-cursos-linea-actualizacion-formacion-docente-durante-2020>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>
- Ramírez, R., Quesada, J. y Vargas, C. (2021). *Diagnóstico de los efectos en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño y las brechas en competencias docentes por medio de la percepción de las personas colegiadas profesionales en educación, tras las medidas ejecutadas por el Ministerio de Educación Pública para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19*. COLYPRO. <https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2021/12/Informe-Diagnostico-Condiciones-y-ejercicio-Docente-Covid-Colypro-2020.pdf>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS), 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>



- UNESCO. (2020). *COVID-19: La acción que lleva a cabo la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO ante el mayor trastorno del aprendizaje nunca experimentado*. <https://es.unesco.org/news/covid-19-accion-que-lleva-cabo-coalicion-mundial-educacion-unesco-mayor-trastorno-del>
- Valenzuela, J. (2000). Los tres “autos” del aprendizaje: aprendizaje estratégico en educación a distancia. *Revista de la Escuela de Graduados en Educación*, 2, 1, 3-11. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/578193/Los%20tres%20autos%20del%20aprendizaje.%20Aprendizaje%20estrategico%20en%20educacion%20a%20distancia.pdf>



Valoración de barreras arquitectónicas y posible expulsión educativa en los laboratorios de química general 107 y 112 de la Escuela de Química de la Universidad de Costa Rica

Assessment of Architectonic Barriers and Possible Educational Exclusion in the General Chemistry Labs 107 and 112 of the School of Chemistry of the University of Costa Rica

*Bryan Fernández Solano*¹
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
bryan.fernandez_s@ucr.ac.cr

*Luis Alonso Salas Alvarado*²
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
luis.salas@ucr.ac.cr



Recibido: 31 de marzo de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022
<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.14>

- 1 Unidad de Regencia Química Institucional y Escuela de Química, Universidad de Costa Rica. Maestría Académica en Química y estudiante de Licenciatura en Docencia Universitaria por la Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-5978-348X>
- 2 Escuela de Ingeniería Civil, Universidad de Costa Rica. Maestría Académica en Ingeniería Civil con énfasis en Geotecnia por la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro. <https://orcid.org/0000-0002-3745-639X>



Resumen

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 adoptados por el gobierno de Costa Rica nos exigen considerar tanto barreras arquitectónicas como la posible expulsión educativa que conllevan. Dentro de la poca literatura publicada respecto de barreras arquitectónicas en universidades, no se considera su análisis en laboratorios de química. Por esto, decidimos analizar las barreras físicas presentes en los laboratorios 107 y 112 de la Escuela de Química de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio, donde se imparten múltiples cursos de química general (introdutoria) para carreras en el área de salud, ciencias básicas e ingenierías de dicha institución. El análisis enfoca las funcionalidades didácticas, ergonómicas y en emergencias, vinculadas con las barreras arquitectónicas detectadas y su posible expulsión educativa de personas con diversidad funcional, al demostrar ser un condicionante de la educación inclusiva desde la institucionalidad. Se recomienda considerarlas al retomar la presencialidad en este año 2022, según lo establecido por la Rectoría de la Universidad de Costa Rica. Se encontró que las mayores limitantes arquitectónicas se dan para personas usuarias de silla de ruedas o de baja estatura, debido a la altura de mesas y mecanismos de activación de dispositivos de seguridad. Finalmente, este análisis puede realizarse y aplicarse en otros laboratorios institucionales.

Palabras clave: Barreras arquitectónicas, diversidad funcional, educación inclusiva, expulsión educativa.

Abstract

The Sustainable Development Goals and the 2030 Agenda adopted by the government of Costa Rica require us to consider both architectural barriers and the possible educational expulsion that they entail. Within the modest literature published regarding architectural barriers in universities, their analysis in chemistry laboratories is not considered. For this reason, we decided to analyze the physical barriers present in the School of Chemistry's laboratories 107 and 112 at the University of Costa Rica, Rodrigo Facio Campus, where multiple courses of general (introductory) chemistry are taught to majors in areas



such as health, basic sciences. The analysis focuses on pedagogical, ergonomic, and emergency functionalities, linked to the detected architectural barriers and their possible educational expulsion of people with functional diversity, proving to be a conditioning factor of inclusive education from the institution. It is recommended to consider them when returning to face-to-face attendance in the year 2022, as established by the University of Costa Rica's Dean. It was found that the greatest architectural limitations are for wheelchair users or short people due to the height of tables and mechanisms for activating safety devices. Finally, this analysis can be performed and applied in other institutional laboratories.

Keywords: architectural barriers, educational expulsion, functional diversity, inclusive education

Introducción

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas determinó en 1992 que todos los 3 de diciembre se celebrara el Día Internacional de las Personas con Discapacidad (ONU, 2019a), el cual, en nuestra opinión, debería llamarse Día Internacional de las Personas con Diversidad Funcional (Romañach y Lobato, 2005); esto representa una muestra adicional de cómo los productos culturales, así como las determinaciones sociales, deben ir cambiando, adaptando y evolucionando con el paso del tiempo.

El acuerdo mundial que incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es lo que hoy se conoce como Agenda 2030, a la que se acogieron 193 países, incluyendo Costa Rica, y decidieron estos como prioritarios para generar la transformación necesaria de nuestra sociedad (Gobierno de Costa Rica, s. f.).

Los ODS son precedidos por una serie de acontecimientos. En el año 2000, los países miembros de la ONU decidieron proponer 8 metas conocidas como Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Cinco años después, se llevó a cabo la *Declaración de París* (DP) para acelerar la obtención de los ODM; sin embargo, la DP incluyó solamente a los Estados y dejó por fuera a la sociedad civil, así como a las ONG. Debido a lo anterior, tres años más tarde, se ratificó la DP en Accra, Ghana. Posteriormente, en la conferencia de la ONU celebrada en Río en el 2012, se incluyeron los problemas ambientales, previamente excluidos. Todo esto culminó en el 2014 con la propuesta de los 17

ODS, los cuales fueron aprobados en setiembre del 2015, a partir de ese momento quedó establecida la Agenda 2030, previamente mencionada (Hernando, 2020).

Nos parece importante enfocar, en el ámbito de la temática de la inclusión de la diversidad funcional, el tema de las barreras, en particular de las arquitectónicas, paso que resulta fundamental para el acceso universal. En literatura reciente, podemos encontrar evaluaciones de barreras arquitectónicas en instituciones educativas, centros de salud y hasta estadios de fútbol profesional. Por ejemplo, Bautista (2020) realizó un estudio retrospectivo y no experimental, en 11279 instituciones educativas a nivel inicial, primaria y secundaria en Perú, con el afán de determinar factores asociados al nivel de accesibilidad en dichos recintos. Mosca *et al.* (2020) entrevistaron a 409 personas con diversidad funcional en Argentina, a quienes consultaron acerca de apoyos, facilitadores y la presencia de múltiples barreras en servicios de salud, y encontraron que la accesibilidad de personas con diversidad funcional, tanto en servicios médicos como odontológicos, es deficiente. Adicionalmente, Julca (2020) presentó un artículo de revisión donde muestra algunas experiencias sobre la accesibilidad arquitectónica a los estadios de fútbol profesional en Perú, de los cuales ninguno tiene accesibilidad arquitectónica para personas con diversidad funcional.

En relación con el ámbito universitario, Machiavello *et al.* (2020) analizaron la accesibilidad en la Facultad de Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, donde trabajaron en el registro de información. Allí se observó la accesibilidad física en los edificios que tiene dicha facultad y hallaron las instalaciones ubicadas de manera dispersa, separadas por vías altamente transitadas, en los cuales se encontró semáforos tradicionales en las esquinas y con rampas en malas condiciones. Adicionalmente, el estudio puso en evidencia información respecto de la accesibilidad comunicacional, resultando deficiente, a la vez que se recuperaron experiencias docentes en torno a la inclusión de estudiantes con diversidad funcional en el sistema educativo (Machiavello *et al.*, 2020).

De forma más reciente, Zúñiga e Hincapié (2021) reportaron el estudio observacional analítico transversal efectuado con 494 estudiantes de Terapia Ocupacional y Nutrición, en una universidad de Cali, Colombia. Las investigadoras determinaron que el 58 % de las personas estudiantes perciben los baños y la cafetería como espacios poco accesibles; además,



la única barrera física, relacionada con la participación estudiantil, fue el transporte para llegar a la institución (Zúñiga e Hincapié, 2021).

Por otra parte, en la región de Tarapacá, Chile, las investigadoras Vilches y Garcés (2021) analizaron las experiencias subjetivas de estudiantes con diversidad funcional respecto de la accesibilidad a instituciones de educación superior públicas y privadas. Mediante una investigación cualitativa, exploratoria–descriptiva, produjeron información a partir de entrevistas semiestructuradas, con lo cual pudieron concluir que estas instituciones universitarias no han logrado conseguir la inclusión debido a las barreras encontradas por las personas estudiantes con diversidad funcional y las investigadoras afirman que las políticas de inclusión siguen siendo deficientes, debido a que persisten resistencias para incorporar la educación inclusiva en estas universidades (Vilches y Garcés, 2021).

Finalmente, Rúa, (2021) realizó una investigación cualitativa, de diseño no experimental, en el cual analizó factores incidentes para el acceso a la educación superior, por parte de estudiantes con diversidad funcional, específicamente en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Con esto, concluyó que el contexto socioeconómico refleja vulnerabilidad para aquellas personas con diversidad funcional a la hora de acceder a la educación superior, lo cual evidenció que, a pesar de las acciones realizadas para reducir la problemática (mejoras en el acceso a las instalaciones y becas por *capacidades diferentes*), se requiere de políticas públicas inclusivas que garanticen el derecho a la educación superior (Rúa, 2021).

A pesar de lo anterior, falta información respecto de barreras arquitectónicas que estudiantes a nivel terciario puedan encontrar en laboratorios, específicamente de química, los cuales cuentan con riesgos altos por el tipo de sustancias que allí se manipulan. Con base en esto, nos parece importante contemplar la aproximación que tenga la Escuela de Química de la Universidad de Costa Rica (Sede Rodrigo Facio) en este aspecto. Mediante el plan de estudios de la carrera que imparte, la unidad académica previamente mencionada, se considera, en uno de sus cinco ejes, la *accesibilidad para personas con discapacidad* al indicar que en el laboratorio (sin especificar cuál) se cuenta con amplias zonas para que personas en sillas de ruedas desarrollen las prácticas cómodamente, sin poner en riesgo su integridad o la de las demás personas, por medio de rampas y estantes que permiten a las personas con diversidad funcional

trabajar a nivel de las mesas. Sin embargo, el documento reconoce la deficiencia en accesibilidad a duchas y lavaojos, los cuales, en caso de emergencia, se encuentran muy altos (Escuela de Química, 2016).

Un aspecto revelador, plasmado y concluido en el análisis de Victoriano (2017), es considerar la conceptualización que cada persona o institución tenga de *discapacidad* (o *diversidad funcional* como preferimos llamarla). En efecto, es en función de dicha conceptualización que se generarán más o menos prácticas inclusivas para favorecer la inclusión de personas estudiantes con discapacidad motora y sensorial en una universidad.

Con base en lo anterior, debemos conceptualizar y dejar claro dos términos para el análisis de barreras arquitectónicas en laboratorios científicos de docencia universitaria; ellos son: *educación inclusiva* y *barreras arquitectónicas*. El CENAREC (2018) según se cita en Castro et al. (2019) define educación inclusiva como:

un proceso continuo, que como derecho humano universal, se ofrece a la totalidad de la población estudiantil mediante procesos educativos de calidad y equidad, a partir de un currículo pertinente y flexible que busca el desenvolvimiento integral de la persona, involucra a todos por igual, se reconoce y valora la diversidad humana y en procura de la eliminación de toda barrera que limite u obstaculice el aprendizaje y la participación plena en equiparación de oportunidades. (p. 9)

Por el otro lado, para el caso de barreras arquitectónicas relativas a la arquitectura y urbanismo, se muestra la definición brindada por Mosca et al. (2020, p. 109): “obstáculos físicos que impiden que determinados grupos de población puedan llegar, acceder o moverse por un espacio urbano, un edificio o una parte de él”.

Al tener claro que la presente valoración de barreras arquitectónicas está basada en un entorno académico, es necesario establecer que pretendemos demostrar la influencia que tienen las barreras arquitectónicas sobre las funcionalidades: didáctica, ergonómica y de emergencias, así como la posible expulsión educativa de personas con diversidad funcional, todo esto relacionado con los ODS que correspondan.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2019b) son: 1) Fin de la pobreza, 2) Hambre cero, 3) Salud y bienestar, 4) Educación



de calidad, 5) Igualdad de género, 6) Agua limpia y saneamiento, 7) Energía asequible y no contaminante, 8) Trabajo decente y crecimiento económico, 9) Industria, innovación e infraestructura, 10) Reducción de las desigualdades, 11) Ciudades y comunidades sostenibles, 12) Producción y consumos responsables, 13) Acción por el clima, 14) Vida submarina, 15) Vida de ecosistemas terrestres, 16) Paz, injusticia e instituciones sólidas y 17) Alianzas para lograr los objetivos.

El presente escrito aplica sobre 3 de los 17 ODS: el 4 relacionado con educación de calidad, el 10 enfocado en reducir desigualdades y el 11 dirigido al logro de ciudades y comunidades sostenibles, pretendiendo que los asentamientos humanos sean inclusivos. Esto es congruente con la propuesta de [Hernando \(2020\)](#) que relacionó estos mismos tres objetivos con su trabajo realizado en la Universidad Politécnica de Madrid.

A pesar de que Costa Rica se encuentra acogida a la Agenda 2030 y tiene el compromiso de cumplir con los 17 ODS, el tema aquí abarcado no solo se ampara por un acuerdo internacional, sino por una amplia gama de leyes nacionales como la N° 7600 *Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, la N° 7948 *Aprobación de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*, la N° 8661 *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y la N° 9379 *Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad*.

La ley N° 7600, en su capítulo 1, dice que el Estado debe garantizar acceso oportuno a la educación desde la estimulación temprana hasta la educación superior, ofreciendo apoyos y servicios educativos requeridos por cada persona, adaptando currículum, evaluación, metodología y recursos didácticos ([Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1996](#)). Ahora bien, el artículo 4 de la ley N° 7948 menciona el compromiso por desarrollar medios y recursos diseñados para facilitar y promover tanto independencia como autosuficiencia, en condiciones igualitarias, de las personas con discapacidad ([Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1999](#)).

Por otra parte, la ley N° 8661, en su artículo 24, asegura que las personas con discapacidad no deben quedar excluidas del sistema general de educación, tendrán acceso general tanto a educación superior como a formación profesional, para cumplirlo se deben hacer los ajustes correspondientes y otorgar el apoyo necesario en función

de la necesidad de cada persona ([Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2008](#)). Finalmente, en el artículo 1 de la ley N° 9379 se establece como fin “promover y asegurar, a las personas con discapacidad, el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones con los demás del derecho a su autonomía personal” ([Asamblea Legislativa, 2016](#)).

Incumplir lo anterior fomenta la expulsión educativa, que, para nuestros efectos, se aborda desde lo planteado por [Batres et al. \(2018, p. 54\)](#): “conjunto de acciones intrínsecas del sistema educativo que obstaculizan la retención de estudiantes y en su lugar promueven su expulsión”. La expulsión educativa ha sido asociada, desde la teoría y la literatura, con factores políticos, culturales y sociales, así como aspectos propios del sistema educativo, las transiciones entre ciclos educativos, de preescolar a primaria, de primaria a secundaria y de secundaria a educación terciaria) y la institución (escuela, colegio o universidad ([León, 2010](#)). Ahora bien, dentro de la institucionalidad, se debe considerar la presencia de barreras arquitectónicas como un condicionante de la educación inclusiva, o bien, un propiciador de expulsión educativa.

Propuesta de valoración

Debido a la coyuntura actual, pandemia azotada por el brote del SARS-CoV-2, se pretende valorar, desde la óptica de barreras arquitectónicas, los laboratorios 107 y 112 de la Escuela de Química de la Universidad de Costa Rica, con el propósito de realizar recomendaciones, desde el ámbito de la funcionalidad didáctica, ergonómica y en emergencias que podrían ser consideradas en el momento de retomar actividades presenciales en el 2022 ([Rectoría, 2021](#)).

Lo anterior, no solo se hará desde la perspectiva de inclusividad y accesibilidad, minimizando la expulsión educativa, sino también desde el cumplimiento del distanciamiento social para minimizar la propagación del virus, respetando lo considerado en la última versión del Protocolo para el desarrollo de las actividades presenciales en el marco de la emergencia por la enfermedad COVID-19 ([Escuela de Química, 2021](#)) siempre y cuando se encuentre vigente, ya que la última directriz de la Rectoría de la Universidad de Costa Rica, en su resolución *R-49-2022*, consiste en eliminar el distanciamiento físico, así como las restricciones de aforo, a partir del 28 de marzo del 2022, en sus instalaciones ([Rectoría, 2022](#)), lo cual, evidentemente incluye los laboratorios acá analizados. En todo caso, el análisis planteado se realizó durante la



época pandémica y considerando tanto el distanciamiento físico como el aforo máximo permitido, según lo establecido por las autoridades sanitarias nacionales.

Funcionalidad didáctica

En este punto, se evalúa la funcionalidad física operativa de las aulas 107 y 112, que sirven para desarrollar los experimentos de los cursos QU-101, Laboratorio de Química general I, QU-103, Laboratorio de Química general II, QU-115, Laboratorio de Química general intensiva. Las personas estudiantes matriculadas en estos cursos deben realizar experimentos guiados por un profesor y dos asistentes.

Las salas 107 y 112 cuentan con grandes ventanales en su parte externa perimetral de la edificación, lo cual facilita una buena iluminación natural a pesar de la antigüedad del edificio. No obstante, se ilumina con luz blanca artificial para mejor visibilidad. Además, dicha distribución de ventanales permite una buena ventilación natural, la cual para efectos de los requerimientos de un laboratorio es insuficiente y, ambas salas, poseen sistemas de ventilación de extracción para facilitar la circulación, evitando la acumulación de vapores y gases durante la realización de las prácticas.

Antes de la pandemia, la práctica usual en dichas salas consistía en agrupar a las personas estudiantes en una de las esquinas del recinto, donde hay una pizarra sobre la pared y tanto la persona docente como la persona asistente del curso repasaba los procedimientos a seguir. Luego, cada estudiante solicitaba las llaves (en una ventanilla interna del laboratorio) del puesto de trabajo donde realizaría sus ensayos. Este consta de dos casilleros bajo llave: uno para guardar sus pertenencias y otro con la cristalería básica. No obstante, alguna cristalería específica debe ser solicitada en la ventanilla para este fin. Luego, existen tres lugares de trabajo específicos: la zona de reactivos (donde se disponen las sustancias que cada estudiante debe tomar y que son necesarios para ejecutar su ensayo), la zona de pesaje (donde se mide la masa de las sustancias según las especificaciones del ensayo), y la zona de demostraciones (algunos ensayos por su peligrosidad, toxicidad o reactividad se realizan en espacios específicos con extractores de gases y pantalla protectora, llamada capilla de gases, que usualmente son ejecutados por la persona docente y/o asistente). Durante la ejecución de las prácticas de laboratorio, las personas asistentes del curso caminan

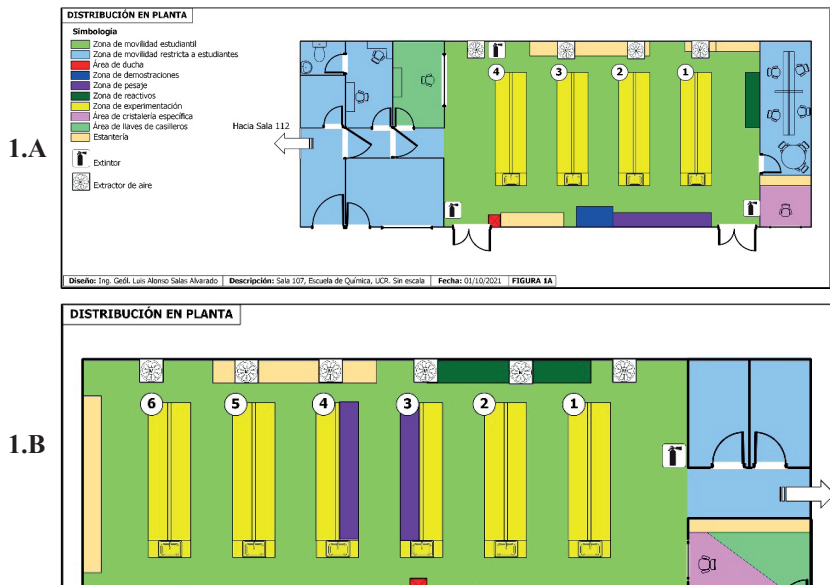
por el laboratorio verificando que las personas estudiantes estén realizando sus ensayos y evacuando dudas al respecto. Las mesas de trabajo usualmente tienen capacidad para cinco estudiantes por ambos lados. Cada mesa es separada por una divisoria sobre la cual existen algunos reactivos y las tuberías de gas, agua y aire debidamente identificadas por colores (amarillo, verde y celeste, respectivamente). En un extremo de la mesa, se localiza una pila de lavado. La sala 107 tiene cuatro mesas de trabajo, mientras que la sala 112 tiene seis. Cada laboratorio cuenta con una zona de ducha de emergencia en caso de una situación que lo amerite. Cuando alguna persona discente requiere ir a un servicio sanitario, el de damas se encuentra en el mismo piso al final del pasillo principal, lo cual representa un recorrido entre 15 metros (si está en el laboratorio 112) y 50 metros (si se ubica en el laboratorio 107), mientras que el baño de varones, ubicado en el segundo piso, al cual se accede usando las escaleras, implica una dificultad mayor por incrementar la distancia en, al menos, unos 10 metros, lo cual definimos como una barrera arquitectónica.

En la actualidad, las dimensiones y alturas de los inmuebles no se encuentran adaptados conforme a la Ley 7600. En la figura 1, se observa la distribución en planta de ambas salas y su distribución espacial de zonas por ocupación. De las actividades anteriormente descritas, por *Protocolo para el desarrollo de las actividades presenciales en el marco de la emergencia por la enfermedad COVID-19* presentado ante el Ministerio de Salud, se deberá solventar cualquier tipo de duda del laboratorio en un aula presencial o virtual fuera de las salas 107 y 112, para evitar la aglomeración de personas alrededor de las pizarras previamente descritas. Ni los baños ni las aulas externas a los laboratorios 107 y 112 serán analizados en el presente documento.



Figura 1

Distribución en planta de los laboratorios 107 (1.A) y 112 (1.B) de la Escuela de Química de la Universidad de Costa Rica



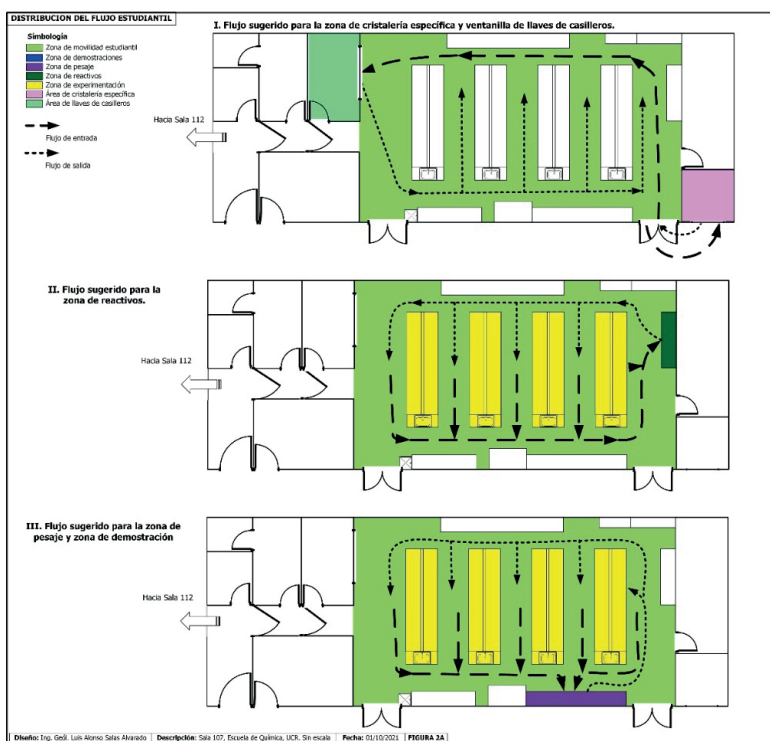
Nota: elaboración propia de los autores.

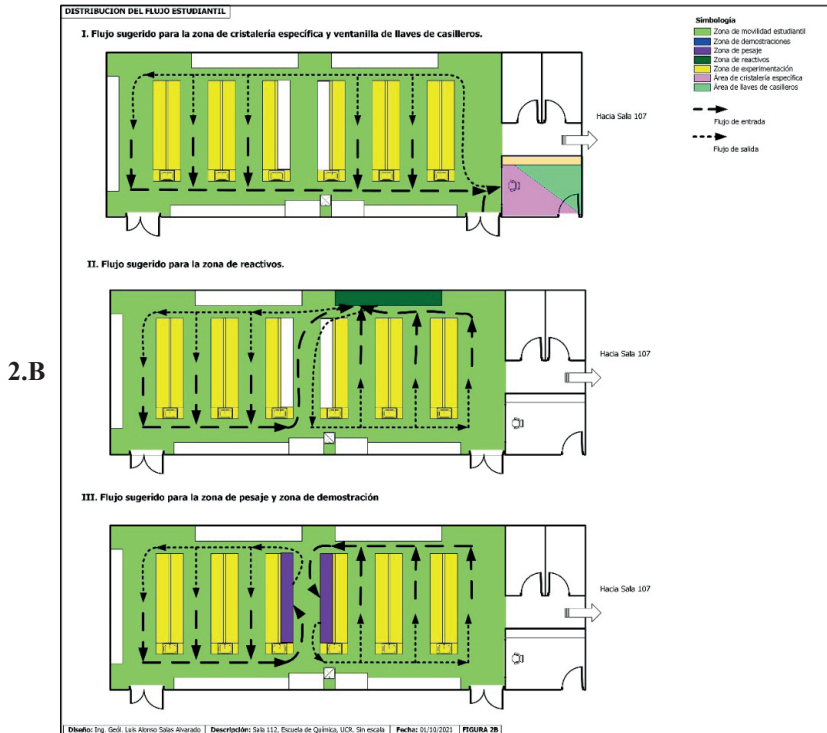
Los flujos de movilización internos de las personas estudiantes se tratan de establecer siempre contra las manecillas del reloj como se muestra en la figura 2. El pasillo primario es aquel situado frente a las pilas de lavado de cada mesa de trabajo, el pasillo secundario es lateral a las ventanas de las salas. Este último es muy angosto (aproximadamente 80 cm de ancho) debido a la estantería y mesas que se colocan longitudinalmente a las ventanas.

Figura 2

Flujos de movilización interna para estudiantes en los laboratorios 107 (2.A) y 112 (2.B)

2.A





Nota: elaboración propia de los autores.

Funcionalidad ergonómica

Al tratarse de consideraciones relativas a la funcionalidad ergonómica, tomaremos en cuenta las necesidades de personas con diversidad funcional prioritariamente en el campo de la motilidad. En nuestro análisis, se verificó que las medidas del pasillo secundario de las salas no cumplen el ancho mínimo de 1,20 m para personas en silla de ruedas. Además, la altura de las mesas de trabajo, de reactivos y de pesaje no cumplen la altura máxima (80 cm) para una persona en silla de ruedas. En estos laboratorios, las mesas tienen entre 90 y 100 cm de altura respecto al piso. Adicionalmente, dichas mesas no presentan los 50 cm libres por debajo de la superficie, para que una persona en silla de ruedas pueda acomodar la silla y sus piernas con el fin de poder trabajar cómodamente.

En este sentido, se recomienda una mesa de trabajo para tres personas, de 80 cm de altura, con un mínimo de 50 cm libre por debajo de

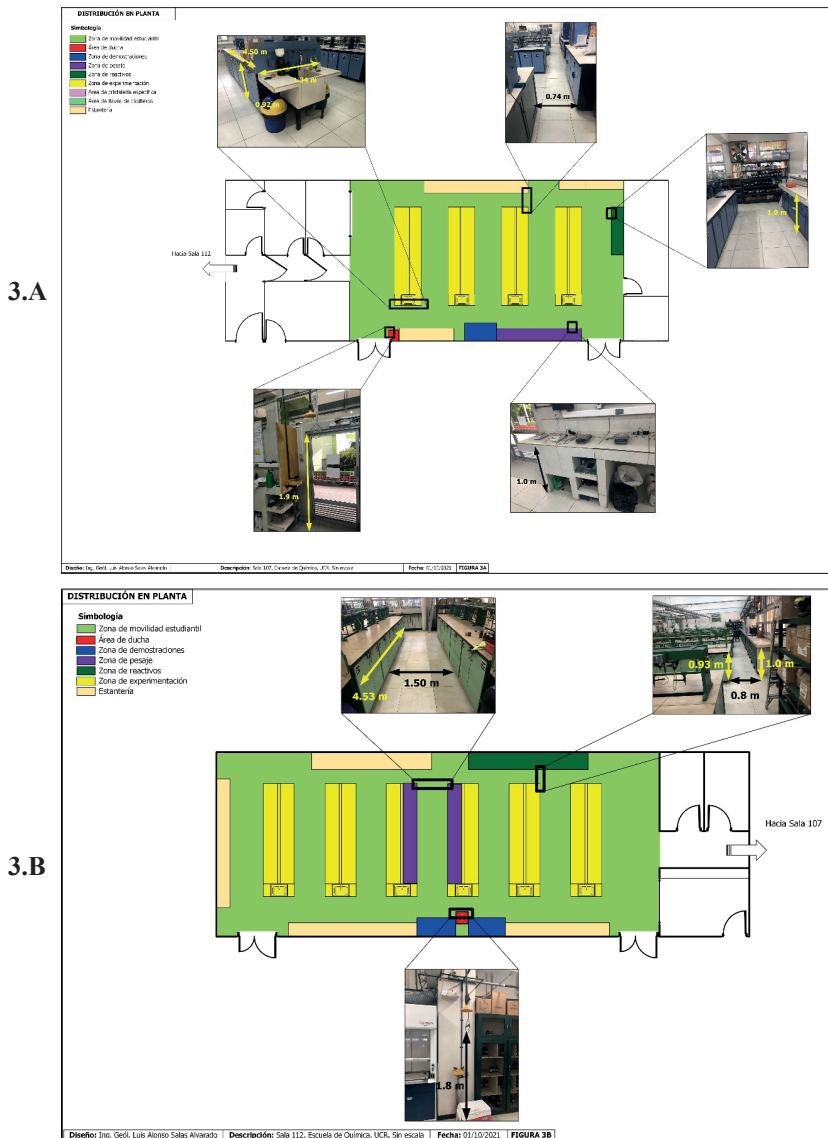
la mesa desde su borde externo. El área de dicha mesa debe permitir un espacio libre de trabajo de 80 cm mínimos en las cuatro direcciones principales sobre la mesa para cada individuo, medidos desde el centro geométrico de la persona. Además, cada persona debe estar separada 1 m para seguir las recomendaciones más recientes por parte tanto de autoridades gubernamentales como universitarias. Para las personas con diversidad funcional, los flujos de tránsito mostrados en la figura 2 pueden modificarse en función de su accesibilidad para realizar sus tareas dentro del laboratorio. Con base en lo anterior, se recomienda que los reactivos y las balanzas (para medición de masa) estén más accesibles. Al considerar otras diversidades funcionales que no requieran de una mesa más baja que las actuales, debe contemplarse si la o el discente necesita de una o un intérprete, en el caso de una persona no vidente, no oyente o con otra condición, y se debe disponer de más espacio. Para este punto, se sugiere habilitar el pasillo más ancho disponible en cada sala: al inicio de la mesa 4 en la sala 107 y empezando la mesa 1 en la sala 112 (ver figura 1).

Las duchas en cada laboratorio no son aptas para personas en sillas de ruedas o inclusive de baja estatura; la cadena de activación se ubica a una altura superior a 1,70 m, razón por la cual se sugiere adicionar una correa que se suspenda a 90 cm del piso. Es necesario subrayar que el espacio para ello no presenta la salida de drenaje adecuada, por lo tanto, se sugiere realizar el drenaje respectivo.

Las mesas de trabajo son de 92 y 93 cm de alto en promedio para la sala 107 y 112, el largo es de 4,50 y 4,53 m; y el ancho es de 134 y 139 cm, respectivamente. Bajo condiciones de no pandemia, se ubican diez estudiantes por mesa como máximo. Ver figura 3 para el detalle de las dimensiones.



Figura 3
Dimensiones de mesas y duchas en los laboratorios 107 (3.A) y 112 (3.B)



Nota: elaboración propia de los autores.

Tal y como ya se recomendó, para el caso de personas con diversidad funcional en silla de ruedas o con necesidad de un acompañante, se sugiere usar las mesas 4 y 1, de las salas 107 y 112, respectivamente, y el flujo de tránsito debería ser por la puerta más cercana. Se sugiere que los reactivos, así como las balanzas, sean facilitadas por las y los asistentes e inclusive por la persona docente para evitar congestión con el flujo de las demás personas estudiantes u otras situaciones, como aglomeraciones, que puedan presentarse y que por protocolo debemos evitar.

Funcionalidad en emergencias

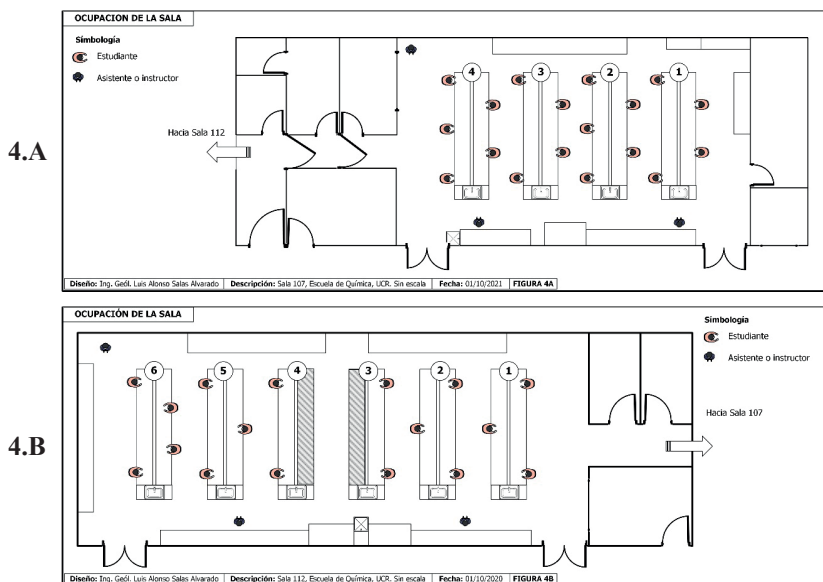
En sitio, se corrobora la presencia de extintores en cada puerta de acceso a cada sala, con su debida demarcación. No obstante, para el momento en que se realizó el presente análisis, ni dentro de las salas ni en el edificio de la Escuela de Química había demarcación sobre salida de emergencias en caso de sismos o zonas de reunión para esos casos como se recomienda en los códigos de diseño que se encuentran vigentes en nuestro país (CFIA, 2014, 2017). Bajo este escenario, es importante demarcar salidas de emergencia, ya que en los espacios que son compartidos entre docentes y discentes se debe evitar el cúmulo de personas, pues se trata de lugares con sustancias peligrosas que, en el caso de un sismo fuerte, podrían derramarse, incrementando el riesgo de un accidente para toda la concurrencia y representar agravamiento de la situación para personas en condición de diversidad funcional.

Siguiendo el protocolo ya establecido en la Escuela de Química, se procede a determinar la distribución en planta de las personas estudiantes, asistentes y docentes dentro de las salas, como se aprecia en la figura 4. Estas recomendaciones se realizan previo al levantamiento de las restricciones sanitarias, en términos de aforo limitado y distanciamiento de 1,8 m entre personas. Adicionalmente, las personas en silla de ruedas deben usar guantes en todo momento dentro del laboratorio debido a que la adherencia de sustancias sobre las ruedas provoca que eventualmente sean llevadas a sus manos (por el impulso que deben imprimir a sus sillas mediante sus ruedas) y a otras partes de su cuerpo (CNREE y CFIA, 2010).



Figura 4

Distribución en planta de los laboratorios 107 (4.A) y 112 (4.B)



Nota: elaboración propia de los autores.

Barreras arquitectónicas y posible expulsión educativa

La expulsión educativa se encuentra expresada por el conjunto de personas privadas del acceso a la institución (Wanschelbaum 2014) escolar, colegial o universitaria y esto, de acuerdo con Imen (2008) según se cita en Wanschelbaum (2014), es una de las “diversas formas de privación del conocimiento”, por esta razón se propone que la presencia de barreras arquitectónicas detectadas en los laboratorios 107 y 112, previamente analizadas desde la funcionalidad didáctica, ergonómica y en emergencias, puede fomentar la expulsión educativa de personas con diversidad funcional matriculadas en cursos propios de la carrera de Química o en cursos de servicio que deben atender estudiantes cursando carreras de áreas de ciencias básicas, de la salud o ingenierías.

Ruiz y Fachinetti (2018) realizaron un estudio cualitativo, con un enfoque biográfico–narrativo, acerca de “¿Qué buscan los estudiantes en la universidad?”, basado en entrevistas tanto grupales como individuales. Uno de los aspectos relevantes manifestado por las personas universitarias entrevistadas fue el “sentido de sobrevivencia a través

de la formación”, donde se evidencia que la persona discente terciaria experimenta tensión entre la singularización de su formación (trabajar sobre sí y apropiarse de sí) y la búsqueda de sobrevivencia a través de la formación. Esta última se da en un mundo meritocrático, en el cual se experimentan amenazas debido a procesos de selectividad y expulsión educativa (Ruiz y Fachinetti, 2018), lo cual puede ser minimizado, si se eliminan las barreras arquitectónicas en los sitios de estudio, que, en nuestro caso, son los laboratorios antes indicados.

Es importante destacar que, aparte de barreras físicas arquitectónicas, también se encuentran barreras informales, expresadas por mitos que provocan la expulsión educativa estudiantil de las aulas universitarias. Dentro de los mitos se enumeran los siguientes (Batres *et al.*, 2018): 1) Los estudiantes no saben y deben aprender, 2) La evaluación es numérica, 3) La universidad no es para todos, 4) Hay una maldad natural estudiantil y 5) La asignación de muchas tareas asegura el aprendizaje.

Estos mitos han sido propuestos como factores que propician la expulsión educativa dentro del aula, considerándola desde la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que muchas personas docentes universitarias los asumen y reproducen en su labor educativa. Los autores plantean que eventualmente, de manera conjunta o por separado, “los mitos analizados terminan por producir la expulsión de muchos estudiantes de la educación escolarizada” (Batres *et al.*, 2018, p. 54).

Este análisis de condiciones intrínsecas del sistema educativo que favorecen la expulsión de estudiantes escolarizados de las aulas universitarias ofrece una posición distinta de la que frecuentemente encontramos reportada, es decir, examinar el comportamiento de variables específicas, tales como: género, estrato social y económico, etnia y/o grupo cultural al que se pertenece, lo cual es una vía trillada que no ofrece resultados ni respuestas nuevas (Batres *et al.*, 2018). Además, es sabido que etiquetar estudiantes mediante expedientes escolares, realizar profecías negativas acerca de sus posibilidades de aprendizaje y clasificarles en “condiciones específicas” (pobreza, orígenes indígenas, o hijos e hijas de personas con baja escolaridad), condena a estas personas a la expulsión del sistema educativo (D’Antoni, 2019).

Fundamentados en lo previamente expuesto, consideramos las barreras arquitectónicas como una condición intrínseca más que puede fomentar la expulsión educativa de personas con diversidad funcional. Si bien es cierto, la frecuencia de matrícula de estas personas en los



.....

cursos que se imparten en los laboratorios 107 y 112 es baja, hemos contado con personas no videntes, otras que han asistido utilizando muletas o en silla de ruedas, e inclusive tuvimos una persona tetrapléjica en camilla asistiendo a dichos recintos. Además, como nuestro país se encuentra adherido a la Agenda 2030 y cuenta con leyes como la N° 7600, la N° 7948, la N° 8661 y la N° 9379, nos obliga a eliminar estas barreras arquitectónicas para cumplir con las disposiciones de ley. Finalmente, haciendo eco de las palabras de Michelle Cummings, presidenta del Comité de Químicos con Discapacidad (CWD, por sus siglas en inglés) perteneciente a la Sociedad Estadounidense de Química (ACS, por sus siglas en inglés), las adaptaciones para personas que necesitan de asistencia visual, de escucha o de movilidad tienen un impacto positivo en todas y todos a un costo mínimo para la institución (Cummings, 2021).

Conclusiones o reflexiones finales

Hemos detallado las modificaciones que se recomiendan en los laboratorios 107 y 112 de la Escuela de Química en la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica para cumplir, no solo con la Ley 7600, si no con otras inherentes a los riesgos que su uso tiene intrínsecamente. No obstante, dichas transformaciones van de la mano con la disponibilidad de fondos ante la actual época de contracción económica y donde el presupuesto nacional a las universidades públicas es cuestionado (Zúñiga, 2021). Adicionalmente, la situación de emergencia sanitaria pone en juego variables en cuanto a la ocupación y dinamismo de las salas, al ser estas de uso común con muchas otras escuelas como cursos de servicio. Es necesario recalcar que todas las recomendaciones hechas, en términos de distribución en planta de personas ocupantes de los laboratorios analizados, fueron realizadas cuando aún se mantenía aforo limitado y distanciamiento de 1,8 m según las autoridades sanitarias nacionales y universitarias, esto puede variar dependiendo del comportamiento de la pandemia.

Las mayores limitantes arquitectónicas dentro de los laboratorios 107 y 112 se dan para las personas usuarias de silla de ruedas o de baja estatura, pues las mesas de uso cotidiano sobrepasan los 90 cm, de los 80 cm sugeridos por la normativa nacional. Sería importante que en el futuro cercano se dispongan espacios de aprendizaje adaptados para esta población de estudiantes y facilitar su movimiento independiente que permita realizar sus respectivas labores experimentales. Esto es

congruente y complementario con lo ya establecido en el *Manual de Seguridad para Laboratorios de la Universidad de Costa Rica* (Alfaro, 2020). Lo mismo sucede para los mecanismos de activación de las duchas en sendas salas; ambos están muy altos y deben modificarse para personas de baja estatura y en sillas de ruedas. También hace falta crear el respectivo drenaje del agua de la ducha.

Al seguir los protocolos universitarios y el propio de la Escuela de Química ante la emergencia sanitaria por el COVID-19, el porcentaje de ocupación máxima de estas salas se reduce considerablemente, lo cual tendrá un impacto en la carga de trabajo para atender a la población usual de estudiantes con cursos de servicio, esto último sin considerar el levantamiento del distanciamiento y las restricciones de aforo comunicadas por la Rectoría de la Universidad de Costa Rica de manera muy reciente (Rectoría, 2022). Las medidas higiénicas, y por el hecho de que los productos de limpieza recomendados tengan por componente el alcohol, deben ser acatadas en forma estricta y responsable por las personas estudiantes e instructoras de estos espacios universitarios, pues no solo se trata del riesgo de transmisión del virus, si no de la potencial fuente de un incendio dentro del laboratorio, dada la inflamabilidad del alcohol. Estas indicaciones, se sugiere, deben incluirse en los programas de estudio de los cursos que requieran el uso de estas salas, con rotulación visible dentro y fuera de la sala.

Finalmente, el análisis aquí desarrollado podría primero realizarse, para luego aplicarse, en otras salas de laboratorio de la Escuela de Química con el consentimiento de la Dirección y otras unidades académicas, así como entidades universitarias, para el uso integrado (diseño universal, protocolo sanitario y planes integrados de incendio y sismos) como un plan piloto de adaptación a las nuevas circunstancias educativas impuestas por la pandemia y las medidas que se adopten, o permanezcan, posterior a ella. Adicionalmente, este tipo de análisis podría cuantificarse en términos de inversiones económicas para la Escuela de Química y sus espacios de aprendizaje. De esta manera, podría generarse la sinergia de un plan de adaptación útil también para otras Escuelas o Facultades de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica e inclusive sus Sedes Regionales y Recintos, así como otras universidades e instituciones que cuenten con laboratorios de química o ciencia en general.



La propuesta presentada se apega a una educación inclusiva, mediante eliminación de barreras arquitectónicas, en cumplimiento tanto de la Agenda 2030 como de las leyes de la República de Costa Rica 7600, 7948, 8661 y 9379; y mitigando, además, la posible expulsión educativa de personas con diversidad funcional.

Referencias

- Alfaro, A. (2020). *Manual de Seguridad para Laboratorios de la Universidad de Costa Rica. Versión 04*. Unidad de Regencia Química. <http://www.regenciaquimica.ucr.ac.cr/sites/default/files/Manual%20de%20Seguridad%20UCR.pdf>
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996). Ley N° 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y su Reglamento. Publicada en el *Diario Oficial La Gaceta* 112, del 29 de mayo de 1996. Costa Rica.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1999). Ley N° 7948 Aprobación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Publicada en el *Diario Oficial La Gaceta* 238, del 08 de diciembre de 1999. Costa Rica.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2008). Ley N° 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Publicada en el *Diario Oficial La Gaceta* 187, del 29 de setiembre de 2008. Costa Rica.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2016). Ley N° 9379 para la Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad. Publicada en el *Diario Oficial La Gaceta* 166, del 30 de agosto de 2016. Costa Rica.
- Batres, J. A., Nieto, A. y Bolaños, J. H. R. (2018). Mitos que producen expulsión educativa en estudiantes escolarizados. *Revista Análisis de la Realidad Nacional*, 7(151), 47–72. https://www.researchgate.net/publication/328465999_Mitos_que_producen_expulsion_educativa_de_estudiantes_escolarizados
- Bautista, J. C. (2020). *Factores asociados al nivel de accesibilidad de la infraestructura (rampas de acceso y barreras arquitectónicas) en instituciones educativas de Perú, 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal].

- Repositorio Institucional UNFV. <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/4144>
- Castro, A., Valerio, C. y Montero, J. A. (2019). *Guía Consideraciones para la implementación de las pautas que se establecen en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los entornos virtuales de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica*. San José, Costa Rica. <https://www.uned.ac.cr/dpmd/pal/images/documentos/Profesores/dua-VR-2021.pdf>
- Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos, CFIA (2017). *Código de Instalaciones Hidráulicas y Sanitarias en Edificaciones*. CFIA
- Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos, CFIA (2014). *Código Sísmico de Costa Rica*. CFIA
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE) y Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica (CFIA) (2010). *Guía Integrada para la Verificación de la Accesibilidad al Entorno Físico*. CNREE y CFIA.
- Cummings, M. (2021). Committee on Chemists with Disabilities promotes disability awareness. *Chemical and Engineering News*, 99(36). https://cen.acs.org/acs-news/comment/Committee-Chemists-Disabilities-promotes-disability/99/i36?utm_source=Newsletter&utm_medium=Newsletter&utm_campaign=CEN
- D'Antoni, M. (2019). Módulos de Psicología Educativa I y II: construcción de una propuesta para el empoderamiento de estudiantes de escuela primaria a partir de su “talento”. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 5(2), 8–32. <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2020/01/2.-M%c3%b3dulos-de-Psicolog%c3%ada-Educativa-I-y-II.pdf>
- Escuela de Química, Universidad de Costa Rica. (2016). *Plan de estudios de la carrera de química*. Escuela de Química, UCR.
- Escuela de Química, Universidad de Costa Rica. (2021). *Protocolo para el desarrollo de las actividades presenciales en el marco de la emergencia por la enfermedad COVID-19. Versión 004*. Escuela de Química, UCR.
- Gobierno de Costa Rica. (s. f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <http://ods.cr/17-objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Hernando, S. (2020). *Supresión de barreras arquitectónicas. Recorrido por la Universidad Politécnica de Madrid* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM.



- https://oa.upm.es/62999/1/TFG_Jun20_Hernando_de_la_Fuente_Sonia.pdf
- Julca, J. A. (2020). Accesibilidad arquitectónica para personas con discapacidad en los estadios profesionales de fútbol. *Revista Ciencia e investigación*, 5(2), 100–120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7398047.pdf>
- León, A. T. (2010). Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica. *III Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores.
- Machiavello, M. C., Pérez, M. V. y Chaperó, M. L. Discapacidad y accesibilidad en la Facultad de Ciencias de la Educación. Experiencias y desafíos. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 5(1), 127–135. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/461/4612069013/4612069013.pdf>
- Mosca, C., Ingénito, P. V. y Rey, E. (2020). Análisis de los apoyos, facilitadores y barreras que se encuentran las personas con discapacidad para acceder a los servicios de salud en Argentina. *Revista Científica de UCES*, 25(1), 108–144. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/5043/An%0c3%a1lisis%20de%20los%20apoyos_Mosca_Rey_otros.pdf?sequence=1
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019a). *Liderazgo y participación de las personas con discapacidad en la construcción de un mundo postcovid inclusivo, accesible y sostenible*. <https://www.un.org/es/observances/day-of-persons-with-disabilities>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019b). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (2021). *Circular R-69-2021*. <https://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2021/circular-r-69-2021-2.pdf>
- Rectoría, Universidad de Costa Rica. (2022). *Resolución R-49-2022*. <https://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2022/02/r-49-2022.pdf>
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>

- Rúa, L. E. (2021). Acceso a la educación superior de los estudiantes con discapacidad: caso de estudio Universidad Técnica de Manabí. *Revista Social Fronteriza*, 1(1), 21–32. <https://revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/5>
- Ruiz, M. y Fachinetti, V. (2018). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 60–69. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/148>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa PIANE-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349–369. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art20.pdf>
- Vilches, N. y Garcés, C. (2021). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 35–57. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043vilches2>
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación en Argentina. Una historia de la diferenciación y desigualdad educativa. *Cadernos de História da Educação*, 13(1), 233–249. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/103641/CONICET_Digital_Nro.aea1a4f0-cd60-4199-be6d-64acd949cb8f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Zúñiga, A. (2021, 6 de octubre). Universidades públicas no podrán ejecutar casi \$10.000 millones en 2021 por regla fiscal. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/universidades-publicas-no-podran-ejecutar-casi-%E2%82%A110-000-millones-en-2021-por-la-regla-fiscal/>
- Zúñiga, S. M. y Hincapié, O. L. (2021). Barreras físicas percibidas por estudiantes de una institución universitaria de la ciudad de Cali–Colombia frente a la discapacidad. *Rehabilitación*, 55(1), 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.rh.2020.05.006>



**Valoración de una experiencia
evaluativa virtual sincrónica en
los aprendizajes de Física para
promover la honestidad académica
estudiantil en la Universidad Estatal a
Distancia, 2020-2022**

Assessment of a Virtual Synchronous
Evaluative Experience in Physics Learning
to Promote Student Academic Honesty at
Universidad Estatal a Distancia,
2020-2022

*Diana Herrero-Villarreal*¹
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
dvillarreal@uned.ac.cr

*Rosita Ulate Sánchez*²
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
rulate@uned.ac.cr

*Yency Calderón Badilla*³
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
ycalderon@uned.ac.cr



Recibido: 27 de mayo de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.15>

- 1 Profesora, M. Sc. en Física Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México.
<https://orcid.org/0000-0002-2909-2303>.
- 2 Profesora, Doctora en Educación de Nova Southeastern University y Maestría en Administración de la Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-6192-9521>.
- 3 Profesora, Máster en Administración Educativa, Máster en Administración Universitaria, Máster en Evaluación Educativa de la Universidad de Costa Rica.
<https://orcid.org/0000-0002-7271-2379>.



Resumen

El propósito de este estudio fue valorar las acciones tomadas por la Cátedra de Física de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, en cuanto a la implementación de actividades evaluativas en las que se promoviera la honestidad académica, mediante el uso de una prueba oral con formato virtual y sincrónico en una asignatura. Por lo tanto, se realizó una investigación con un enfoque cualitativo, un diseño narrativo y un alcance descriptivo. El periodo de análisis abarcó los tres cuatrimestres académicos de los años 2020-2021, así como el primero de 2022. Paralelamente, se llevó un registro de los cambios realizados en cada cuatrimestre. Asimismo, se realizó una sesión de grupo con el total de docentes que participaron en la asignatura de Física durante el periodo en estudio para conocer sus percepciones sobre la actividad evaluativa. De tal forma que, a partir de esos resultados y ventajas y desventajas mencionadas, se realizaron ajustes en las pruebas orales sincrónicas, como parte de una mejora continua en la evaluación aplicada. Además, las principales conclusiones evidencian que la aplicación de la estrategia evaluativa virtual sincrónica fomenta el trabajo colaborativo y promueve la honestidad académica.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes, honestidad académica, enseñanza de la Física, sincrónica y Educación a Distancia y sincrónica.

Abstract

The purpose of this study was to assess the actions taken by the Physics Chair of the Exact and Natural Sciences of the Distance State University of Costa Rica regarding the implementation of evaluative activities which promote academic honesty, using an oral test with a virtual and synchronous format in a subject. Therefore, research was carried out with a qualitative approach, a narrative design and with a descriptive scope. The period of analysis covered the three academic quarters of the years 2020-2021, as well as the first quarter of 2022. Likewise, a group session was held with all the teachers who participated in the subject of Physics during the study



period to find their perceptions about the evaluation activity in such a way that, based on these results and the advantages and disadvantages mentioned, adjustments were made in the synchronous oral test as part of a continuous improvement in the applied evaluation. In addition, the main conclusions show that the application of the virtual synchronous evaluation strategy encourages collaborative work and promotes academic honesty.

Keywords: assessment, academic honesty, Physics teaching, synchronous and distance education

Introducción

Dada la complejidad del estudio del mundo natural, hay una tendencia a percibir la física como un conocimiento difícil de estudiar, de entender o de discutir (González, 2013). El mismo autor señala que, por un lado, las personas expertas en esta disciplina son preconcebidas como científicos con rasgos de genios o que el lenguaje de los físicos es complicado, posiblemente por la incesante metodología de verificación de las cosas que, para muchas personas, resulta tediosa. Sin embargo, la física aporta teoría, leyes, “descubre conceptos y magnitudes esenciales que deben tenerse en cuenta para una adecuada descripción de los fenómenos bajo estudio” (González, 2013, párr. 3) para tratar de comprenderlos.

La ciencia de la física y su enseñanza es de vital importancia para el conocimiento científico y tecnológico del siglo XXI (Clementi, 2013). Ya muchas organizaciones internacionales y el Gobierno de Costa Rica han expresado su interés en incentivar una formación científica y matemática en el estudiantado, especialmente antes de los quince años. Asimismo, los conocimientos básicos de la física son necesarios para responder los retos de la innovación y el desarrollo de las futuras personas profesionales (BID, 2010). De allí, surge la importancia de buscar nuevas estrategias de enseñanza y evaluación de la física atractivas y motivadoras, sobre todo ante los retos del uso, cada vez más extendido, de las tecnologías de la información y de la comunicación; con una marcada tendencia al uso de entornos de aprendizaje en una educación virtual, especialmente ante las condiciones sanitarias desde 2020 con la aparición de la COVID-19.

Las personas docentes de la enseñanza de la física de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) han aprovechado la coyuntura de la

pandemia para hacer un giro en la forma de realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en cuanto a solventar algunas de las debilidades académicas en las cuales las prácticas de evaluación se han reducido a la asignación de un valor numérico desde lo cuantitativo, con lo cual se han olvidado aspectos cualitativos (Crenshaw, 2015; Sánchez *et al.*, 1996). Dichos aspectos afectan el nivel de comprensión a profundidad de las propuestas de las teorías físicas, especialmente en cuanto a los conceptos y sus interrelaciones (Bonwell y Eison, 1991; Laws *et al.*, 1999).

Desde la perspectiva de la teoría de aprendizaje constructivista, la enseñanza de las ciencias debería enfocarse en una evaluación pensada como “instrumento de intervención y no de simple constatación” (Sánchez *et al.*, 1996, p.17). Además, la evaluación, en el contexto de procesos de enseñanza y aprendizaje constructivistas, debe aportar positivamente al aprendizaje y no solamente cuantificarlo.

Antecedentes

Este estudio tiene lugar en la Universidad Estatal a Distancia (UNED), institución de educación superior pública de Costa Rica creada en 1977 con el propósito de democratizar los estudios universitarios en Costa Rica. Este reto la ha llevado a cabo al ofrecer carreras oportunas y pertinentes, para lo cual ha empleado tanto los medios tecnológicos disponibles como los escritos, audiovisuales, informáticos, interactivos y actualmente los virtuales, entre otros (Universidad Estatal a Distancia, 2005).

La UNED cuenta con cuatro Escuelas: las de Administración, Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, así como la de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN). A esta última escuela, pertenece la Cátedra de Física que da servicio de asignaturas de un nivel básico universitario a varias carreras de ingenierías y de enseñanza de las ciencias.

El Modelo Pedagógico de la UNED (UNED, 2005) para la educación a distancia se caracteriza por ubicar a la persona estudiante en el centro, con lo cual enfatiza su capacidad de aprender de manera autónoma. La docencia se realiza de forma mediada, ya que son escasos los espacios de interacción directa y predomina la comunicación mediada por diversos recursos tecnológicos (entornos virtuales, correo electrónico, telefonía, entre otros), entre docente-estudiante e incluso entre estudiante-estudiante. La evaluación se basa en los principios



del autoaprendizaje, la regulación, la autorregulación y el *aprender a aprender*, por lo que debe trascender la mera cuantificación y certificación de la adquisición de contenidos para aportar al aprendizaje integral del estudiantado.

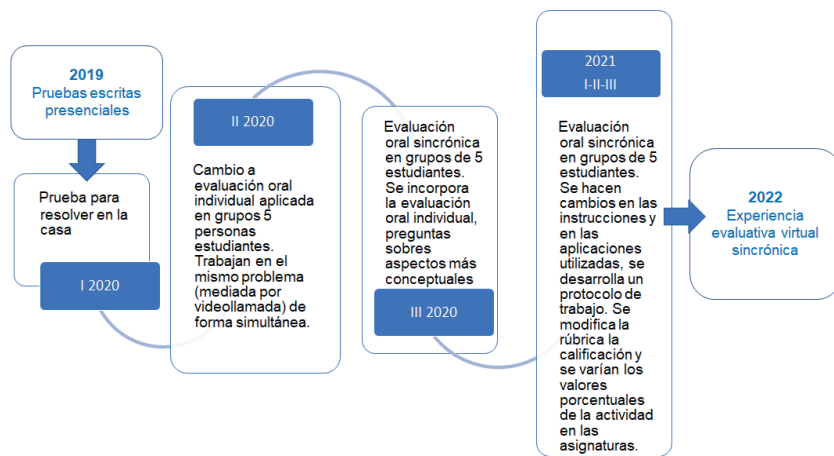
Antes de empezar la pandemia, en 2020 las asignaturas teóricas de la Cátedra de Física se evaluaban en su dimensión sumativa mediante actividades evaluativas, como, por ejemplo, pruebas escritas, tareas y exposiciones. Ahora bien, en el contexto de la declaratoria del estado de emergencia nacional en todo el país por el virus SARS-CoV-2 en el 2020, se suspendieron todas las actividades presenciales. Ante esta situación, las cátedras realizaron una virtualización de emergencia de todas las actividades de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la asignatura de Física, las tutorías presenciales se sustituyeron por video tutorías sincrónicas y las pruebas escritas presenciales, se reemplazaron por pruebas virtuales. El resto de las actividades de evaluación ya eran ejecutadas desde las plataformas de aprendizaje institucional de manera totalmente asincrónica.

Al revisar las entregas de las tareas asignadas, el personal docente de la asignatura de Física detectó similitudes injustificables con otros documentos en línea, algunas identificadas con altos porcentajes de coincidencia por la herramienta Turnitin. Por lo tanto, juntos, la encargada de la cátedra y las personas docentes a cargo de la asignatura de Física realizaron un análisis de la situación y optaron por buscar una forma de transformar las actividades evaluativas para promover y asegurar la autenticidad de estas bajo ambientes más controlados. En dicha búsqueda, se tomaron en cuenta las recomendaciones de las cátedras de matemáticas de la ECEN y se optó por incorporar la evaluación sincrónica mediada por videollamada con pequeños grupos de las personas estudiantes ante la persona docente a cargo.

En la figura 1, se observa la evolución de lo que era en 2019, en general, la evaluación de pruebas escritas presenciales y los cambios realizados en los diferentes cuatrimestres de los años 2020 y 2021 para promover una experiencia evaluativa sincrónica en línea.

Figura 1

Evolución de los principales cambios realizados durante 2020, 2021 y 2022 de la prueba escrita presencial de 2019 a experiencia evaluativa virtual sincrónica



Nota: Elaboración propia a partir de los cambios realizados en las actividades de evaluación durante II 2020 al III del 2021.

En 2019, entre otras actividades (tareas con resolución de problemas, prácticas de laboratorio y evaluaciones cortas en línea), se realizaban pruebas escritas presenciales. En el I cuatrimestre de 2020 la prueba escrita presencial se transformó a una prueba para resolver en casa (con características muy similares a nivel de enunciados). En el II cuatrimestre 2020 se cambió a una evaluación oral aplicada sincrónicamente en grupos de cinco personas estudiantes que trabajaban de forma simultánea en un problema por resolver, mediada por lo que se conoce en la UNED como videoconferencia. Asimismo, en el III cuatrimestre de 2020, se mantuvo la prueba oral sincrónica y se agregan otros aspectos por desarrollar, como conceptuales y procedimentales. En el I, II y III cuatrimestres de 2021, se mantuvo la misma actividad sincrónica evaluativa, pero se aplicaron mejoras en las instrucciones y las aplicaciones por usar; también se desarrolló un protocolo de trabajo, se modificó la rúbrica de calificación y se hicieron cambios en los valores porcentuales de este tipo de actividades dependientes de la asignatura. Finalmente, en el I cuatrimestre de 2022 se ha mantenido



la prueba sincrónica virtual, además de otras actividades evaluativas de resolución de problemas cuantitativos con entrega en la plataforma de aprendizaje, la creación de un video, el desarrollo de un portafolio y algunas evaluaciones cortas de selección única en línea.

Referente teórico

Enseñanza de la física

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la física, se han ubicado, desde hace ya algunas décadas, como principales retos, lograr una verdadera comprensión de los conceptos y teorías físicas, en lugar de reducir el proceso a una interiorización sobresimplificada de procedimientos de resolución de problemas cuantitativos con datos numéricos y situaciones cerradas (Gil *et al.*, 1988). Autoras como McDermott y Redish (1999) documentaron ampliamente las debilidades de la metodología tradicional de enseñanza, primero centrada en la persona docente y, segundo, organizada en torno a las charlas magistrales en grandes auditorios, el exceso de planteamiento de problemas de física tradicionales (enfocados en el cálculo del valor numérico de determinadas variables) y los procedimientos en laboratorio predefinidos.

Moreira y Greca (2003) han defendido que, para generar cambios conceptuales desde el aprendizaje significativo, se deben utilizar metodologías nuevas (en torno al conflicto cognitivo) con el fin de detonar cambios en esas estructuras mentales de quienes aprenden física. Por su parte, el aprendizaje activo ha tomado protagonismo en los modelos centrados en la persona estudiante, con múltiples propuestas metodológicas. A esto se suman los aportes de los estudios de Ciencia Tecnología y Sociedad de Matthews (2015), los cuales sugieren la incorporación de aspectos filosóficos (éticos y epistemológicos), históricos, sociológicos y políticos a la enseñanza de las ciencias naturales y de la física. Recientemente, se ha posicionado también la importancia de considerar la identidad y la multiculturalidad, así como factores de género, étnica, orientación sexual, raza y clase social en la enseñanza de la física (Johnson, 2020; Whitten y Burciaga, 2000).

Mediación Pedagógica de la física en la Educación a Distancia

Tanto en la educación tradicional presencial como en la educación a distancia, la mediación pedagógica tiene vital relevancia en su práctica por ser el acompañamiento en el proceso de aprendizaje. Es

considerada por [Alzale-Ortiz y Castañeda-Patiño \(2020\)](#) como aquella serie de estrategias y recursos que promueven “el desarrollo de capacidades a través de la apropiación de conocimientos plurales” (p. 1), pero que además debe buscar la innovación didáctica y la evaluación propositiva. Gutiérrez y Prado (2015), según se citan en [Alzale-Ortiz y Castañeda-Patiño \(2020\)](#), sugieren que la mediación debe promover la interacción y el intercambio con análisis, problematización, construcción, reconstrucción, así como con la comprensión y la crítica constructiva.

En un modelo de educación a distancia, existen varios actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre ellos la persona docente. Dichos actores deben planificar cada paso del proceso, desde la pertinencia de la carrera hasta el diseño curricular de las asignaturas, así como todas las acciones intermedias, entre ellas la mediación pedagógica. Esto lleva la planificación de objetivos de aprendizaje y el diseño de estrategias didácticas acordes al propósito de estos. La evaluación también debe responder a esos objetivos planteados, así como a detectar las áreas limitantes de la persona estudiante y los retos para lograr la adquisición de los aprendizajes, en este caso de la física. De acuerdo con [Romero \(2013\)](#), la persona profesora de Física es una de las piezas fundamentales de la mediación porque “actúa como un guía que supervisa, evalúa para conocer el grado de avance según los objetivos planteados y retroalimenta las acciones del estudiante de manera continua” (párr. 5).

Para la [UNED \(2005\)](#), la evaluación se considera como parte de una estrategia, para conocer los conocimientos previos del estudiantado y su relación con otras áreas del saber. Tal como se menciona en el Modelo Pedagógico de la UNED, los conocimientos previos del estudiantado permiten “construir a partir de ellos, en un ambiente de aprendizaje en el cual la persona se sienta estimulada” (p. 13) en el avance de un aprendizaje constructivo de la persona estudiante.

Es por esto por lo que, en un modelo de educación a distancia, el personal docente requiere implementar una serie de estrategias de acompañamiento y seguimiento estudiantil a través de diferentes medios y/o herramientas para detectar las debilidades en el aprendizaje estudiantil y no solo recolectar la evidencia mediante una actividad evaluativa, como lo es un examen final. De igual forma, [Romero \(2013\)](#) y [Dari \(2004\)](#) sugieren al docente motivar en el estudiantado aprender de



manera individual, colectiva y colaborativa de forma auténtica y honesta, mediante el trabajo colaborativo, la organización y la capacidad de análisis. En cuanto a esta lista, [Herrera y Sánchez \(2019\)](#) plantean que la persona estudiante también requiere desarrollar y fortalecer las habilidades científicas, el trabajo colaborativo, la capacidad de formular preguntas relevantes, la indagación, la modelización, la capacidad de sistematizar información, el análisis de datos empíricos y teóricos, y la investigación.

Dentro de las actividades que sugieren [Romero \(2013\)](#) y [Dari \(2004\)](#), están la solución de ejercicios y problemas dados por la persona docente, el desarrollo de proyectos de investigación en grupos de trabajo y la construcción de ejercicios por parte de los propios estudiantes, de tal manera que integren sus conocimientos previos tanto para resolver como para investigar y construir con el propósito de desarrollar habilidades y competencias relacionadas con la capacidad de análisis, la lógica-matemática, la autorregulación de su aprendizaje y la autoevaluación de su desempeño durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la [UNED \(2005\)](#) afirma que “un entorno de aprendizaje a distancia debe permitir que la persona estudiante realice trabajo colaborador con sus pares, tenga acceso a grupos de trabajo similares y tenga un contacto directo con una comunidad de práctica de la profesión” (p. 16). Aunado a lo anterior, [Serrano y Prendes \(2012\)](#) mencionan que el aprendizaje de la física es más significativo cuando el estudiantado tiene más posibilidades de interacción para intercambiar dudas, explicarse entre sí e indagar de manera conjunta posibles soluciones. En el caso de la [UNED \(2005\)](#), la educación a distancia debe promover la “creación de comunidades de aprendizaje (...) e incorporar como principio pedagógico la necesidad del trabajo colaborador entre estudiantes” (p. 17).

Evaluación de los aprendizajes de la física

Para la ([UNED, 2012](#)), la evaluación de los aprendizajes se conceptualizada desde el enfoque de evaluar para aprender como un proceso continuo, formativo y formador a la vez que ha de propiciar los principios éticos y técnicos confiables, en los cuales lo importante es la persona estudiante y su aprendizaje. En este sentido, la evaluación debe permitir: a) aprender, b) realimentar, c) mejorar la calidad, pertinencia

y aspectos éticos, así como d) certificar las metas logradas (UNED, 2012). En la evaluación de los aprendizajes, puede recurrirse a diversas estrategias y técnicas para valorar el nivel de logro alcanzado por cada una de las personas estudiantes, tal valoración puede ser diagnóstica, formativa o sumativa.

Por su parte, Romero (2013) sugiere que las actividades evaluativas que se promuevan en el aprendizaje de la física requieren no solo ser revisadas, sino también realimentadas por la persona docente y sus pares estudiantiles. Algunas de las estrategias que propone esta autora es la posibilidad de comentar con el grupo los resultados, verificarlos y aclarar las dudas, así como promover actividades evaluativas y ejercicios que se relacionen con la cotidianidad del estudiantado, de tal manera que esta experiencia dé significado y motivación a lo que se aprende y enseña en Física. Adicionalmente, Pastor (2008) menciona que las pruebas orales han de cumplir cinco requisitos de rigurosidad: a) fiabilidad, b) validez, c) autenticidad, d) impacto y e) viabilidad. La misma autora plantea tres modelos de pruebas orales que la persona docente puede utilizar según los objetivos de aprendizaje y las características del estudiantado; tales son: a) la autoevaluación, b) la evaluación del docente y c) la evaluación con examinadores o tribunal. Finalmente, García-Debenc (2010) plantea que aplicar la evaluación oral fomenta en el estudiantado otras habilidades, como el uso de vocabulario técnico según la disciplina o campo de estudio, las reformulaciones de las respuestas estudiantiles cuando identifican un error, la adaptación del discurso al contexto de la evaluación oral, entre otras que implican la preparación corporal, verbal y de contenido para exponerse ante una prueba oral.

Honestidad académica en la evaluación en la UNED

Para la UNED (2011), es muy importante que su población estudiantil posea valores éticos y morales homogéneos o comunes con los declarados por la institución, tales como la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad, la equidad, la inclusión, el compromiso, la criticidad, la creatividad, la innovación, la eficiencia y la excelencia, así como los valores de trabajo en equipo, comunicación, transparencia y honestidad. En este sentido, Solano y Campos (2012) mencionan que “durante la formación profesional, la universidad asume como eje transversal la compleja responsabilidad de la formación ética de los estudiantes en cuanto a la honestidad en sus conductas” (p. 35).



Según lo planteado por Solano y Campos (2012), Durán (s. f.) y Morán (2016), pueden destacarse tres tipos de deshonestidad académica más comunes o identificados que van desde el plagio parcial o total de obras hasta la no mención de referencias en las citas o parafraseo, así como la realización de las tareas o proyectos por terceras personas (Calderón, 2017). En este sentido, Morán (2016) afirma que “el plagio amenaza aspectos esenciales de la formación del estudiante como son la innovación, el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias” (p. 2).

Solano y Campos (2012) y Calderón (2017) proponen algunas sugerencias para la promoción de la honestidad académica estudiantil y la prevención del fraude académico y plagio en la universidad. Dentro de las alternativas se destacan: a) generar mecanismos de diagnóstico de los estudiantes, b) establecer planes de nivelación en contenidos, c) fortalecer las competencias blandas o genéricas del estudiantado, d) fomentar las campañas de concientización y prevención al estudiantado de fraude académico, e) promover la comunicación asertiva entre los estudiantes y el equipo docente utilizando diferentes medios, f) incentivar los círculos de estudio bajo la premisa de aprender de manera honesta y g) diversificar los modelos de evaluación de los aprendizajes.

Estrategia metodología

Esta investigación académica parte de un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción, con un alcance descriptivo. El propósito fue valorar la experiencia evaluativa virtual sincrónica en los aprendizajes de Física que promueve la honestidad académica estudiantil en la Universidad Estatal a Distancia, 2020-2021 mediante tres objetivos específicos: a) conocer la percepción de las personas estudiantes de la experiencia evaluativa virtual sincrónica de los aprendizajes de Física para la promoción de la honestidad académica estudiantil en la Universidad Estatal a Distancia, 2020-2022; b) describir la experiencia de las personas docentes en la implementación de la experiencia evaluativa virtual sincrónica de los aprendizajes de Física para la promoción de la honestidad académica estudiantil en la Universidad Estatal a Distancia, 2020-2022 y c) establecer aspectos de mejora a la estrategia evaluativa virtual sincrónica de los aprendizajes de Física con promoción de la honestidad académica estudiantil en la Universidad Estatal a Distancia.

Se procedió a la aplicación de una encuesta a estudiantes desarrollada como un cuestionario en el formato Google Forms y aplicada durante el tercer cuatrimestre de 2020 (83 participantes), el primer cuatrimestre de 2021 (85 participantes) y el segundo cuatrimestre de 2021 (103 participantes), con una participación voluntaria total de 271 personas estudiantes. Además, se realizó una sesión de grupo con seis docentes de Física, lo cual fue posible por videoconferencia mediante la aplicación Microsoft TEAMS el 18 de noviembre de 2021 (III cuatrimestre de 2021). En esta sesión, se abordaron temas relacionados con la experiencia de cada docente al implementar los cambios realizados en la evaluación sincrónica. El procesamiento de la información se realizó mediante la herramienta Atlas ti 7 con una codificación abierta que dio como resultado cuatro grandes categorías y 21 subcategorías en cuanto a la opinión de las personas estudiantes. Mientras que, para organizar las ideas expresadas de las personas docentes, se encontraron tres grandes categorías: desventajas, requerimientos y características del docente, para un total de 12 subcategorías.

Resultados y discusión

Percepción de las personas estudiantes de la experiencia evaluativa sincrónica

Las personas estudiantes participantes en las encuestas mencionan ventajas y desventajas en la aplicación de una prueba evaluativa virtual sincrónica de Física. Tal y como se observa en la tabla 1, en la categoría de ventajas, se encuentran las subcategorías de: a) atención de dudas y realimentación, b) evidencia de la resolución de las actividades evaluativas por parte de las personas estudiantes y su compromiso en aprender, c) comunicación e interacción, e) uso de las TIC, f) empoderamiento y trabajo en equipo, f) equidad e igualdad de condiciones y g) estrategia didáctica.



Tabla 1
Resumen de categorías y comentarios de las ventajas que mencionan las personas estudiantes con la implementación de la evaluación sincrónica

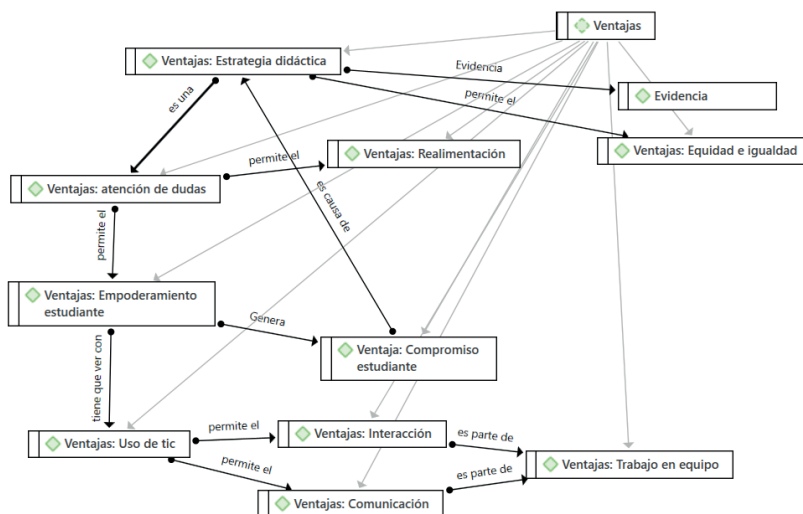
Atención de dudas y realimentación	Evidencia y compromiso en aprender	Comunicación e interacción	Uso de las TIC	Empoderamiento, trabajo en equipo	Equidad e igualdad de condiciones	Estrategia didáctica
“se atiende dudas en el momento de resultados”	“permite al docente observar la capacidad del estudiante con respecto a la resolución”	“mejor comunicación de resultados”	“permite interactuar de manera remota en un espacio de aprendizaje”	“Promueve la confianza”	“se recibe realimentación en el momento que se está desarrollando...”	“desarrollar ejercicios paso a paso”
“se aprende de las dudas”	“evidencia real del conocimiento del estudiante”	“hay mayor interacción entre estudiantes y el profesor”	“si alguien no participa, el profesor le da el espacio”	“mediante la resolución de un problema todos los estudiantes aportamos”	“el profesor de manera equitativa nos pregunta sobre el ejercicio”	“es una metodología más personalizada”
“es un espacio donde se comparten dudas”	“hay mayor compromiso del estudiante para estudiar y comprender”	“hay interacción sincrónica”	“potencia la capacidad de hablar en público y explicar el conocimiento”	“se comparte los conocimientos adquiridos con otras personas”		
“hacer el ejercicio con el docente permite hacer consultas”	“nadie puede resolver el ejercicio previamente de manera asincrónica”			“fomenta el desarrollo de la cooperación y el compañerismo”		
“el profesor hace preguntas que nos permite orientarnos”				“la mayoría de los estudiantes trabajan en equipo”		
“realimentación”						
“permite al docente cuestionar al estudiante en sus respuestas”						

Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las personas estudiantes de Física del 2020 al 2021.

En la figura 2, se observan las diferentes relaciones semánticas evidenciadas durante el análisis hecho con Atlas ti7. A partir de esto, se encontró que la estrategia didáctica empleada genera la atención de dudas y realimentación a la persona estudiante en el momento de resolución de los ejercicios mediante el uso de las TIC, con lo cual se permite la interacción y la comunicación entre las personas participantes y, a su vez, el empoderamiento de las personas estudiantes. Asimismo, se da un espacio de equidad e igualdad de oportunidades de responder las preguntas individual o conjuntamente. Finalmente, este tipo de pruebas minimiza el fraude académico porque las personas estudiantes dan evidencia de honestidad académica al resolver los ejercicios y dar las respuestas de estos en público, ante el grupo de compañeros y compañeras, así como ante la persona docente.

Figura 2

Relación semántica de las subcategorías de la categoría ventajas



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de datos cualitativos elaborado en Atlas ti.

En la tabla 2, se observa en la categoría de desventajas los comentarios de las personas estudiantes encuestadas agrupadas en las siguientes subcategorías: a) acceso a conexión de Internet y equipos tecnológicos, b) diferentes estilos de aprendizaje, c) distractores en la actividad, d) falta de compromiso y e) dificultad de comprensión.



Tabla 2

Resumen de categorías y comentarios de las desventajas que mencionan las personas estudiantes con la implementación de la evaluación sincrónica

Acceso a conexión de Internet y equipo tecnológico	Diferentes estilos de aprendizaje	Distraedores	Compromiso	Comprensión
“Inestabilidad de la conexión de internet”	“prefieren el trabajo individual”	“distractores en casa para concentrarse”	“no todos los estudiantes tienen el compromiso de prepararse y estudiar”	“tienen dificultad para comprender”
“No contar con equipo tecnológico adecuado, cámara, micrófono...”	“personas que presentan pocas habilidades comunicativas”	“estrés que genera la expectativa de la evaluación”		
		“puede sentirse avergonzado al no responder”		
		“falta de privacidad que tiene la prueba escrita individual”		

Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las personas estudiantes de Física de 2020 a 2021.

En la tabla 3, se observan los aspectos que las personas estudiantes asocian a la categoría definición de honestidad académica, según las siguientes subcategorías: a) honestidad, b) responsabilidad, c) realización de actividades, d) derechos de autor, f) ni plagio ni fraude y g) aprendizaje.

Tabla 3

Resumen de categorías y comentarios de los conceptos relacionados con la definición de honestidad académica por parte de las personas estudiantes con la implementación de la evaluación sincrónica

Honestidad	Responsabilidad	Realización de actividades	Derechos de autor	Ni plagio ni fraude	Aprendizaje
“ser honesto consigo mismo”	“enfrentar las evaluaciones con responsabilidad”	“hacer las actividades de aprendizaje”	“citar las referencias en los trabajos que debemos hacer”	“no hacer plagio ni fraude”	“tener claro si yo aprendo realmente”
“correcto en las acciones que demanda el curso”	“ser responsable de estudiar”				“es querer aprender”
“no autoengañarse”					“darme cuenta si no estoy dando lo mejor de mi parte para aprender”
“trabajar de manera honrada y única, sin copiar otras cosas”					
“no hacer trampas”					
“no pagar a otros para que hagan mis tareas”					
“ser consciente de los propios conocimientos adquiridos”					
“no copiar”					

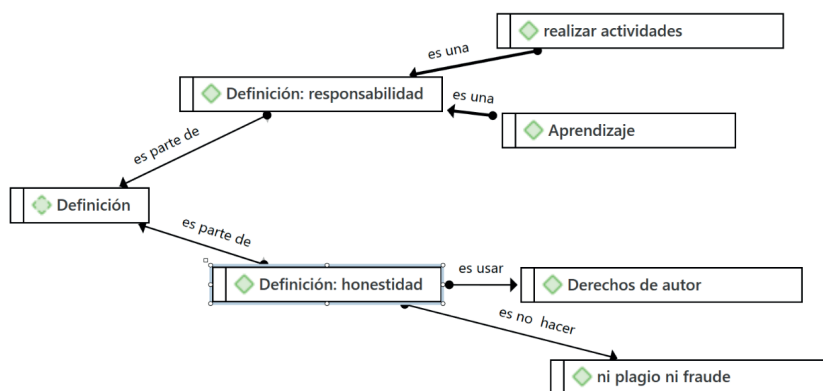
Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de Física del 2020 al 2021.



En la figura 3, se observa las relaciones semánticas de las subcategorías encontradas en la categoría definición de honestidad académica según las menciones de las personas estudiantes participantes. En esta relación, se puede evidenciar que la responsabilidad y la honestidad son parte esencial de la definición de la honestidad académica, debido a que una de las responsabilidades de las personas estudiantes es el aprendizaje y realizar las actividades solicitadas, mientras que consideran que la honestidad es respetar los derechos de autor y no cometer plagio ni fraude en las actividades evaluativas, pues se trata de no hacer “trampa”.

Figura 3

Relaciones semánticas de la categoría honestidad académica y las subcategorías encontradas según mención de las personas estudiantes participantes

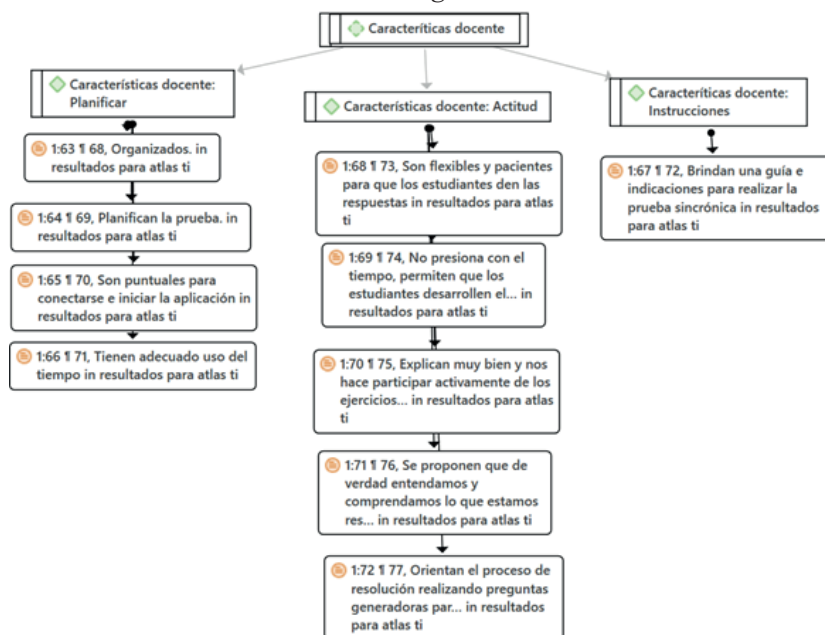


Nota: Elaboración propia a partir del análisis de datos cualitativos elaborado en Atlas ti.

Otras de las opiniones recolectadas de las personas estudiantes se observan en la figura 4, en la cual bajo la categoría de características del personal docente se agruparon varias opiniones reflejadas en las siguientes subcategorías: a) planificar, b) actitud y c) instrucciones.

Figura 4

Menciones de la categoría características del docente y sus subcategorías



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de datos cualitativos elaborado en Atlas ti.

Para las personas estudiantes, una característica que debe tener la persona docente en esta clase de actividades de evaluación es la planificación, la organización y el uso del tiempo para ellas, así como brindar las instrucciones adecuadas y la explicación a la hora de la realimentación. También se espera una actitud flexible, motivadora y orientadora.

Experiencia de las personas docentes en la implementación de la experiencia evaluativa virtual sincrónica de los aprendizajes de Física

La totalidad de personas docentes participantes mencionaron que una de las principales ventajas de realizar la evaluación virtual sincrónica en Física es que les “permite ver en vivo el proceso de aprendizaje del estudiante, uno les invita a expresar qué hizo, cómo lo hizo y por qué lo hizo de esa manera”. Además, sienten que hay mayor garantía



de que es la propia persona estudiante quien participa y resuelve los ejercicios y no una tercera persona.

Dentro de las desventajas o limitaciones, el personal docente menciona: a) la falta de obligatoriedad de que la cámara permanezca encendida durante la aplicación de la prueba (por razones de conectividad real, no se logra exigir esto); b) los problemas logísticos que tienen las personas estudiantes en la implementación de la prueba debido a la ausencia o mal equipo tecnológico que tienen las personas estudiantes (audio, velocidad del servicio de internet, cámara); c) el acceso a servicio de internet estable, muchas veces lo hacen desde su celular y la imagen no es nítida, no se puede ver con claridad qué están haciendo; d) la falta de personalizar la realización de la prueba sincrónica con seis u ocho personas estudiantes y e) la no obligatoriedad de asistir a las tutorías previas, de tal manera que se podría establecer grados de confianza o empatía al conocer el entorno y el personal docente a cargo.

Igualmente, el equipo docente mencionó que realizar una evaluación virtual sincrónica requiere de ciertas acciones, tales como: a) planificar la actividad evaluativa, b) elaborar una guía de preguntas relacionadas con el problema a resolver y las preguntas conceptuales del problema, c) organizar a los grupos de personas estudiantes y d) concretar los horarios y el entorno en que serán evaluados.

En cuanto a las principales características o capacidades que debe tener una persona docente de Física para mediar este tipo de actividades evaluativas sincrónicas, mencionan, se pueden clasificar en tres grandes categorías. La primera está relacionada con el conocimiento o dominio de la materia por evaluar, mientras que la segunda tiene que ver más con las actitudes en el momento de realizar la prueba, tales como: a) empatía porque hay estudiantes con nervios o temor; b) motivar al dar algunas palabras de ánimo para promover la tranquilidad o palabras de ánimo para quienes se sienten con vergüenza, así como propiciar un ambiente de tranquilidad; c) respeto y consideración por existencia de situaciones especiales de las personas estudiantes, como lo puede ser una discapacidad, personas que en su entorno tienen familia (menores y personas adultas mayores o incluso se encuentran brindando lactancia materna). La tercera tiene que ver con el uso del tiempo como dar instrucciones explicativas, pero precisas, sin perder de vista el tiempo usado para ello.

Conclusiones

En general, tanto el estudiantado como el personal docente ha aceptado la implementación de la evaluación sincrónica de Física y en esto ha destacado más ventajas que desventajas, estas últimas se pueden superar mediante estrategias de mejora. La evaluación sincrónica académica promueve las actitudes de honestidad académica y fortalece la responsabilidad de estudio, así como el empoderamiento de las personas estudiantes mediante la interacción, la colaboración y el trabajo en equipo de los individuos participantes en la resolución de problemas, la propuesta de soluciones, la realimentación inmediata, así como en cuanto a las habilidades de comunicación y exposición al verse expuestos a trabajar en público. Para las personas estudiantes, la honestidad académica está relacionada con la responsabilidad de estudiar, aprender y realizar las actividades de aprendizaje, no cometer fraude o plagio alguno, y respetar los derechos de autor.

Un factor de éxito en la realización de las pruebas sincrónicas de Física es la actitud de la persona docente en cuanto a la forma de explicar las instrucciones, la presentación visual del problema por solucionar y sus habilidades de planificación y manejo del tiempo. El principal reto encontrado es la brecha digital (acceso a servicio de internet, velocidad de conexión, equipo de cómputo, entre otros factores) existente en el país y en algunos de las personas estudiantes que participaron. Como estrategia de evaluación, se considera que es muy valiosa al permitir una atención personalizada y el trabajo colaborativo.

En el marco de una educación a distancia para una etapa posterior al período 2020-2021 de crisis sanitaria por COVID-19, la actividad de evaluación sincrónica con video es una innovación con alto potencial para la evaluación de los aprendizajes en Física. Específicamente por la comunicación, mediada pero sincrónica, la cual permite una retroalimentación en el momento oportuno, evaluación de los procesos de solución de problemas en lugar de únicamente los resultados, una mayor interacción entre las personas participantes, formación en el uso de las TIC, empoderamiento estudiantil y cierto grado de colaboración, así como una participación equitativa de estudiantes.

Propuesta de mejora

Acerca de las acciones de mejora para la estrategia evaluativa sincrónica de los aprendizajes de Física con promoción de la honestidad



académica, las personas participantes en esta investigación concuerdan y sugieren los siguientes cambios:

Diseño. Se sugiere cambiar el nombre de la actividad de videoconferencia a prueba sincrónica y que este sea visible en el entorno de aprendizaje para que se entre directamente el día y hora programados.

Planeación. Por un lado, es importante contar con un protocolo de participación y netiqueta, el cual debe ser explicado en la primera tutoría en línea y en las orientaciones académicas, así como con un temario detallado o guion a seguir por parte de la persona docente. Por otro lado, es necesario ver la posibilidad de declarar al menos la primera tutoría obligatoria para que tanto las personas docentes como estudiantes puedan conocerse antes de la prueba por realizar, así como que en esa oportunidad se utilice una dinámica parecida de preguntas y respuestas como ejemplo de lo que será la prueba sincrónica. Al mismo tiempo, es preciso promover la capacitación de las personas docentes en este tipo de pruebas sincrónicas, hacer los grupos de las personas estudiantes no mayor a cinco personas en cada una de las pruebas y exigir la cámara encendida durante la duración de la prueba.

Uso del tiempo. Se recomienda ampliar el tiempo de la realización de la actividad, abrir la actividad de 15 a 30 minutos antes de su inicio y utilizar un cronómetro visible, de ser posible, para medir el tiempo de las intervenciones.

Comunicación y motivación. Debería haber libertad de improvisación en cada prueba según la dinámica de cada grupo de personas estudiantes y promover el uso de emoticones de motivación durante la prueba o hacerlo verbalmente.

Medios para utilizar. Es importante analizar las ventajas y desventajas en el uso de medios apropiados para este tipo de pruebas sincrónicas (Teams, Google Meet, Zoom).

Estrategia didáctica. Se debe evaluar la posibilidad de ofrecer más problemas para que sean resueltos colaborativamente, un problema por persona y hacer visible a las personas estudiantes el problema por resolver, el objetivo de aprendizaje y la referencia al contenido por evaluar.

Referencias

- Alzate-Ortiz, Faber y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-24. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- BID. (2010). *Ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/ciencia-tecnologia-e-innovacion-en-america-latina-y-el-caribe-un-compendio-estadistico-de>
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. The George Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Calderón, Y. (2017). *Valoración de las implicaciones éticas, sociales y didácticas de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Clementi, L. A. (2013). *Física moderna y sus aplicaciones*. Ed. de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Crenshaw, D. (2015). *Feminist Physics Education: Deconstructed Physics and Students' Multiple Subjectivities* [Tesis de doctorado, Columbia University]. Academic Commons. <https://doi.org/10.7916/D89G5KW7>
- Dari, N. L. (2004). Reseña de "Aprender en la virtualidad" de Josep M. Duart y Alber Sangrà. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(28), 263-266. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14502812.pdf>
- Durán R. (s. f.). *¿Qué es el ciberplagio?* https://www.academia.edu/6939203/_Qu%C3%A9_es_el_ciberplagio
- García, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15(2), 103-13. <https://doi.org/10.14483/22486798.3163>
- Gil, D., Martínez, J. y Senent, F. (1988). El fracaso en la resolución de problemas de física: una investigación orientada por nuevos supuestos. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 6(2), 131-146. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51079/92749>
- González, A. (2013). ¿Por qué se percibe la física como muy complicada? *UNICEN*. <https://www.unicen.edu.ar/>



[content/%C2%BFpor-qu%C3%A9-se-percibe-la-f%C3%ADsica-como-muy-complicada](#)

- Herrera, E. del C. y Sánchez, I. R. (2019). Uso de la Uve de Gowin en el diseño de prácticas de laboratorio en Física. *Revista Espacios*, 40(23), 21. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402321.html>
- Johnson, A. (2020). An Intersectional Physics Identity Framework for Studying Physics Settings. En A. J. Gonsalves y A.T. Danielsson (Eds.), *Physics Education and Gender* (pp. 53-80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41933-2_4
- Laws, P., Sokoloff, D. y Thornton, R. (1999). Promoting Active Learning Using the Results of Physics Education Research. *UniServe Science News*, 13, 14-19. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.1301&rep=rep1&type=pdf#page=14>
- Matthews, M. (2015). *La enseñanza de la ciencia, un enfoque desde la historia y la filosofía de la ciencia*. Fondo de Cultura Económica.
- McDermott, L. C. y Redish, E.L. (1999). Resource letter: PER-1: Physics education research. *American Journal of Physics*, 67(9), 755-767. <https://doi.org/10.1119/1.19122>
- Morán, H. M. (2016). *El plagio en la vida académica universitaria*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/4279/n/moran-hector-el-plagio-en-la-vida-academica-universitaria-2016-ii.pdf>
- Moreira, M. A. y Greca, I. M. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência & Educação*, 9(2), 301-315. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200010>
- Pastor, C. (2008). *Sobre el diseño de pruebas orales*. Instituto Cervantes Múnich. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/08_pastor.pdf
- Romero, A. (2013). Las estrategias de aprendizaje y la física. *Vida Científica: Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4*, 1(2). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/1783>
- Sánchez, A., Pérez, G. y Martínez-Torregrossa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8060>

- Serrano, J. L. y Prendes, M. P. (2012). La enseñanza y el aprendizaje de la física y el trabajo colaborativo con el uso de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 11(1), 95-107. <https://relatec.unex.es/article/view/825/629>
- Solano, W. y Campos, J. (2012). *La deshonestidad académica en la UNED: estrategias de detección, abordaje y prevención. Un acercamiento a la construcción del discurso*. EUNED
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2005). *Modelo Pedagógico UNED*. <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/24.pdf>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2011). *Plan de Desarrollo Institucional: para el fortalecimiento de la educación a distancia (2011-2015)*. https://www.uned.ac.cr/conuniversitario/images/docs_cu/politicas_generales/PlanDesarrolloInstitucional2011-2015.pdf
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2012). *Plan de Desarrollo Académico 2012-2017*. https://www.uned.ac.cr/academica/plan_academico/insumos/PlanDesAcad_UNED_final.pdf
- Whitten, B. y Burciaga, J. R. (2000). Feminist and Multicultural Pedagogy in Physics: A Status Report. *Women's Studies Quarterly*, 28(1), 213-235. <http://www.jstor.org/stable/40004456>



Revisión bibliográfica de la comprensión lectora en personas adultas estudiantes: insumos para la educación distancia en Costa Rica

A Literature Review of Adult Students' Reading Comprehension: Inputs for Distance Education in Costa Rica

*Sarita Poltronieri Méndez*¹

Universidad Estatal a Distancia

Costa Rica

spoltronieri@uned.ac.cr



Resumen

La comprensión lectora es de suma importancia para la educación a distancia (EaD), pues esta aún depende del texto escrito para transmitir la información en las asignaturas. Así, el objetivo de este texto es describir la forma en la cual se documenta la comprensión lectora de estudiantes adultos, mediante una revisión bibliográfica, para la generación de insumos que facilite la toma de decisiones en la educación a distancia (EaD) en Costa Rica. Se realizó una revisión bibliográfica sistemática de tres etapas, la cual incluyó un protocolo de revisión, uso de operadores booleanos (AND + / OR = / NOT -), criterios



Recibido: 11 de julio de 2022. Aprobado: 20 de octubre de 2022

<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.16>

- 1 Productora académica e investigadora, Programa de Producción de Material Didáctico Escrito (PROMADE), Universidad Estatal a Distancia (UNED). Maestranda en Educación a Distancia y Aprendizaje en Línea de la UNED; Bachiller en Biología con énfasis en Biología Tropical y Licenciatura en Biología con énfasis en Manejo de Recursos Naturales de la Universidad Nacional (UNA). <https://orcid.org/0000-0003-3151-180X>

de inclusión y exclusión de documentos, y el uso de cuatro bases de datos para la búsqueda de documentos. El principal resultado revela que no existe un acuerdo común para brindar un parámetro de comprensión lectora. Este varía entre porcentaje, palabras por minuto ($\bar{X} = 183,05 \pm 68,92$) y otros indicadores (estadísticas). En conclusión, se desconoce la capacidad real de comprensión lectora de las personas estudiantes de EaD, en Costa Rica, y es necesario tomar más de un insumo para su determinación; además, se recomienda explorar el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), para que estas faciliten una recolección de datos más asertiva para la comprensión lectora en personas estudiantes adultas.

Palabras clave: Comprensión lectora, educación a distancia, lectoescritura, lectura en adultos, lectura universitaria.

Abstract

Reading comprehension is of the utmost importance in distance education since the written text still remains the prevailing way to transmit information in classes. The purpose of this paper is to describe the way in which reading comprehension of adult learners, especially university students, is documented through a literature review to generate helpful inputs for decision making in distance education in Costa Rica. A systematic literature review was carried out in three stages, which included a review protocol, Boolean operators use (AND + / OR = / NOT -), inclusion and exclusion document criteria, as well as four databases to search documents. The main finding shows that there is no official measurement unit or agreement on a parameter for reporting reading comprehension. Its measurement is done using percentages, words per minute ($\bar{X}=183,05 \pm 68,92$) and other indicators (statistics). Therefore, it was concluded that the actual reading comprehension capacity in distance education students is yet unknown in Costa Rica, and that it is necessary to make use of more than one input to determine reading comprehension. Also, it is necessary to explore the use of information and communication technologies (ICT) for a more assertive collection of adult reading comprehension data.



Keywords: adults' reading comprehension, distance education, literacy, reading comprehension, university reading comprehension

Introducción

Con frecuencia, se escucha al estudiantado universitario manifestar sentimientos de sobrecarga de lecturas e información en las asignaturas que cursan, por lo que surge la duda de conocer si, en efecto, los textos asignados sobrepasan la carga académica apropiada para el aprendizaje, según los objetivos del currículo, o el material que se brinda excede el contenido, lo cual resulta contraproducente para el estudiantado, quienes no pueden cubrirlo correctamente durante el periodo de un cuatrimestre. También, dicha duda ha sido discutida por las investigaciones de [Donsbach et al. \(2020\)](#). Además, en investigaciones previas a esta, se ha abordado la comprobación del desarrollo de los objetivos de aprendizaje en unidades didácticas (UD) o libros de texto especializados para la educación a distancia (EaD), pero no se ha formalizado una metodología o herramienta que permita definir una extensión de la lectura que la población estudiantil pueda asumir en un período académico determinado.

De este modo, toma relevancia la comprensión lectora del estudiantado adulto, entendido como toda persona en condición de mayoría de edad legal ([Castro, 2018](#); [Ley N°63, 1887](#)), en virtud de la falta metodológica para medir el volumen de texto apropiado, según la carga académica que plantean los objetivos del currículo para discentes durante el periodo de un cuatrimestre. En especial, en la EaD, pues es un insumo básico para que tanto la persona docente como la encargada del programa sean conscientes de la asignación de lecturas que pueda realizar quien estudia una asignatura en un lapso definido.

Ahora bien, *la comprensión de lectura*, en función del estudio, se entiende como la integración de información escrita y el razonamiento del contenido del documento completo ([Kocisky et al., 2018](#)), entre tanto, los hábitos de lectura son la planificación del estudio que desarrolla el estudiantado de forma personal, con lo que logra una comprensión de contenidos de académicos de forma coherente ([Owusu-Acheaw, 2014](#)); es decir, una comprensión desde el contexto estudiantil. Ambos conceptos se encuentran estrechamente relacionados y cumplen una función importante en la EaD; sin embargo, este documento se concentra en el primero; además, los hábitos de lectura en esta modalidad educativa han

sido documentados previamente para Costa Rica por [Barahona \(2017\)](#), [Orozco y Barahona \(2019\)](#) y [Arguedas-Ramírez \(2020\)](#).

De la mano con esos conceptos, la EaD se concibe como aquel sistema implementado por una organización o institución educativa, en el cual existe la separación del profesorado, el estudiantado y sus pares, quienes interactúan por medio de la tecnología (por ejemplo: el uso de plataformas, videoconferencias, multimedias, chats, blogs en la UNED, gracias a las tecnologías de la información y comunicación, TIC) que facilita la comunicación entre participantes, además de conectar los recursos ([Simonson et al., 2011](#); [Simonson et al., 2019](#)). De esta manera, el estudiantado es el eje central en este modelo educativo y requiere de recursos adecuados para que desarrollen un aprendizaje significativo de lo dispuesto en el currículo de su carrera, en la cual se emplea y se crea una amplia cantidad de material escrito. Se destaca que el componente docente deja el protagonismo en esta modalidad; no obstante, su papel sigue siendo necesario para facilitar los procesos de comunicación requeridos para el aprendizaje.

La vasta literatura académica es importante, al analizar la teoría de la carga cognitiva expuesta por [Sweller \(2003, 2011\)](#), quien considera que la lectura y la escritura son conocimientos biológicos secundarios que pueden sufrir sobrecarga. Esto puede afectar los procesos de aprendizaje al desencadenar síntomas como ansiedad, estrés, evitación de la lectura, procrastinación, entre otros ([Amirkhan y Kofman, 2018](#); [Fuentes et al., 2019](#); [Vaez y Laflamme, 2008](#)). Esto toma relevancia en la EaD, pues el medio escrito es la forma principal de comunicación entre docente-estudiante y estudiante-contenidos.

Con base en los argumentos anteriores, nace la interrogante o el problema de conocer: *¿cómo se documenta la comprensión lectora de los estudiantes adultos?* Costa Rica cuenta con una única institución pública de EaD: la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Al respecto, los estudios de [Orozco y Barahona \(2019\)](#) profundizan en el tema de lectura estudiantil y exponen que 80 % de los estudiantes posee un nulo o poco conocimiento de libros, personas autoras y editoriales como parte de los análisis de lectura recreativa que realizaron. Además, [Arguedas-Ramírez \(2020\)](#) presenta una visión general de los hábitos de lectura de la población estudiantil de la UNED, y concluye que la lectura es una habilidad compleja, determinante para el éxito y esencial para el estudiantado.



En relación con esos hábitos, el Programa de Investigación en Fundamentos de la Educación a Distancia (PROIFED, 2020) revela que el estudiantado de la UNED dedica entre 37 y 38 horas mensuales de lectura instrumental o de estudio. No obstante, no se precisa cuál es la posibilidad real de lectura que puede efectuar en un cuatrimestre y si estas horas son suficientes para leer el material escrito asignado.

Por lo tanto, investigar sobre este tema se considera un insumo valioso que puede brindar un punto de partida para dirigir a las cátedras, a las personas docentes y a la propia institución para asignar y crear los materiales didácticos escritos que se emplean en ella, los cuales no poseen un punto de referencia en este momento. Por ello, el objetivo de este texto es describir la forma en la cual se documenta la comprensión lectora de las personas estudiantes adultas, mediante una revisión bibliográfica, para la generación de insumos que faciliten la toma de decisiones en la educación a distancia en Costa Rica.

Metodología

El enfoque de la presente revisión bibliográfica fue mixto, de forma que se combinaron lo cualitativo y cuantitativo para la presentación de la información; a la vez, se examinaron los hechos por medio de los estudios previos disponibles (Creswell y Creswell, 2018). Específicamente, se ejecutó una revisión de literatura sistemática para sintetizar y describir la información, con base en lo propuesto por Xiao y Watson (2019), a saber:

1. Planificación de la revisión
 - a. Formular el problema
 - b. Desarrollar un protocolo de revisión
2. Dirigir la revisión
 - a. Buscar la literatura (por título)
 - b. Filtrar la literatura por incluir (por resumen)
 - c. Evaluar el contenido y extraer datos o información (lectura completa del documento)
3. Reportar los hallazgos
 - a. Sintetizar la información en gráficos y cuadros
 - b. Analizar la información

No se realizó manipulación de las características o variables documentadas en los textos analizados, pues se limitó a una decodificación

del texto por medio de la ausencia (1) o presencia (0) de información relacionada en temas comunes, lo cual permitió la creación de gráficos y tablas.

Para esta pesquisa, el protocolo de revisión contempló el uso de palabras clave, la pregunta de investigación, el objetivo, su uso combinado y el empleo de operadores booleanos (AND + / OR = / NOT -). Se empleó las palabras claves: lectoescritura, comprensión lectora, educación a distancia, lectura en adultos y lectura universitaria, tanto en español como en inglés, por ejemplo:

lectoescritura = comprensión + lectura + educación + distancia – adolescentes
literacy = reading + comprehension + distance + education- teenagers

El concepto *literacy* se empleó con base en su asociación con las palabras clave “lectoescritura” y “comprensión lectora” en español, es decir, se valoró más allá de una traducción literal y su entendido en español como “alfabetización” o “la capacidad de leer y escribir” (Oxford University Press, 2022; Reverso, 2022), porque el concepto mencionado no posee un criterio monolítico. Por lo tanto, se dio un tratamiento crítico para discernir el uso de los documentos encontrados que lo contenían en el proceso de revisión bibliográfica.

Con respecto a la localización de documentos, se utilizó tres bases de datos: Scholar Google, que albergan amplia cantidad de fuentes de acceso libre y cerrado; Scopus, por sus rigurosos estándares de publicación; y EBSCO, gracias a su multidisciplinariedad y facilidad de acceso a documentos científicos completos. En estas, se examinaron artículos académicos escritos en inglés o español publicados entre el segundo semestre de 2016 y 2021, los cuales trataron el tema enfocado en estudiantes de educación universitaria, personas adultas y en lectura no recreativa. Se aplicaron, como excepción a este enunciado, los artículos de mayor antigüedad que respondían directamente a la pregunta de investigación (criterios de inclusión).

Se excluyeron los artículos sin ámbito de edad de las personas lectoras; sobre niños, niñas y adolescentes (menores de edad); de personas con dificultad académica (dislexia, discalculia, etc.) o cognitiva (autismo, asperger, etc.), y acerca de lectura recreativa o ajena al estudio. Como último paso del protocolo, se dedicaron 20 horas de búsqueda en



bases de datos (aspecto 2.b). Todas las referencias fueron organizadas por medio del gestor bibliográfico Mendeley (Mendeley Ltd., 2020).

La extracción de los datos consistió en sistematizar la prosa de cada artículo luego de su lectura completa. Para exponer la información de forma sintética, se empleó la estrategia de agrupamiento de la información por temas comunes que permitiera el análisis descriptivo y reflexivo, de los argumentos encontrados (se expone como parte del primer resultado en la Tabla 1).

Desarrollo y discusión

La búsqueda sistemática brindó incontable cantidad de resultados. De acuerdo con el protocolo propuesto, se exploraron 688 títulos de artículos; de los cuales, se filtraron 296 por título, 96 por resumen y 39 por lectura completa. Estos últimos fueron los empleados para el reporte de hallazgos ($n = 39$). Se encontraron documentos representativos de todos los continentes, en distintos idiomas y alfabetos, incluso estudios multilingües.

La lectura completa de los textos permitió la descripción ordenada de la forma en la cual se documenta, de manera global, la comprensión lectora de las personas estudiantes adultas. En la Tabla 1, se detalla cómo se agrupó la información con base en los subtemas de la información de temas comunes encontrados.

Tabla 1

Agrupación de temas encontrados en los artículos consultados durante la revisión bibliográfica

Temas comunes	Agrupación de subtemas		
Idea principal	Comprensión lectora	Segunda lengua	Hábitos de lectura
Metodología empleada	Formulario (cuestionario o test)	Seguimiento Ocular	Aplicaciones informáticas
Informe de resultados	Palabras por minuto (PM)	Porcentaje u otro	Prosa

Nota: Elaboración propia.

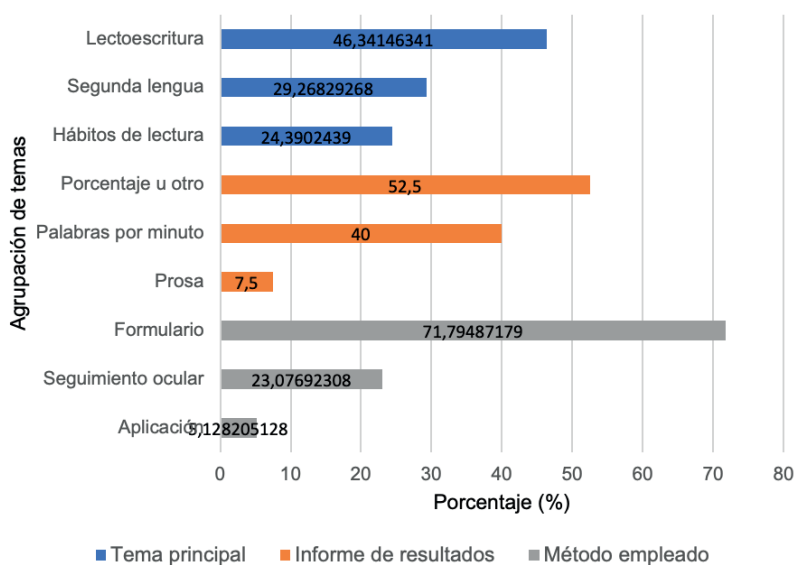
De esta forma, se exponen los análisis generales, con base en esta agrupación de temas y subtemas. En las secciones siguientes, se analizará, de forma ampliada, la información recabada.

Idea principal

Se revela una estrecha relación entre los tres temas de la información que se estudian, ya que, a pesar de que los títulos fueron cuidadosamente seleccionados, la lectura completa reveló que algunos de estos hacían una mayor referencia a los aspectos de comprensión lectora o *lectoescritura* (46,3 %) y en una segunda lengua (29,3 %). No obstante, parte de ellos abordó los hábitos de lectura (24 %) (ver Figura 1).

Figura 1

Sistematización de resultados agrupados por temas y sus subtemas de forma porcentual por cada uno de ellos



Nota: El gráfico muestra la distribución porcentual de los subtemas en los cuales se agruparon los temas comunes documentados durante la revisión bibliográfica, identificados por columnas del mismo color. Elaboración propia n=39.

En la Tabla 2, se aprecia el listado completo de los artículos analizados, los temas y subtemas que desarrollan. Además, el idioma en el cual se desarrolló la investigación en cada uno de ellos. También, valores específicos de palabras por minuto (PM) en aquellos casos donde fue empleado este parámetro de medición.



Se destaca que parte de los artículos revisados analizó el tema principal, la metodología empleada y el informe de resultados al mismo tiempo y de forma multilingüe. Esto incluye idiomas en diferente alfabeto, como español, ruso, hebreo, coreano y mandarín esta información. Por lo tanto, se infiere que la búsqueda refleja una amplia representación del tema de estudio.

Dentro de los principales hábitos de lectura mencionados, se denota la lectura con propósitos educacionales; además, el hecho de que la persona estudiante la realiza porque se siente forzada a hacerlo y manifiesta dedicar poco tiempo a la lectura por disfrute, pues da prioridad a la educacional. Una mención consistente es que el estudiantado no recibe ánimo o motivación por parte del profesorado para emprender la lectura (Bharuthram, 2017; Chon, 2017; Davidovitch *et al.*, 2016).

El aspecto motivacional es discutido en detalle por múltiples estudios, quienes lo señalan como fundamental, tanto desde la temprana edad como en las instituciones educativas superiores, siendo un reto para la docencia. Asimismo, se coincide en que la motivación debe contemplar las metas personales del estudiantado (Bharuthram, 2017; Chon, 2017; Davidovitch *et al.*, 2016; Ekholm, 2020; Whitten *et al.*, 2016). Un factor destacable, mencionado por Bharuthram (2017), es que muy pocas personas de la población estudiantil recurren al profesorado para buscar asistencia en sus dificultades de lectura, lo cual puede traer un efecto negativo al proceso de aprendizaje. Esto refleja la necesidad de promover una mayor comunicación bidireccional y el refuerzo positivo en la educación en personas adultas. Sumado a ello, se debe tomar en cuenta dificultades individuales, tales como la presentación del material de lectura y otros factores como, por ejemplo, la cultura (Chon, 2017; Sjoblom *et al.*, 2016).

Con respecto a la presentación del texto, el formato digital o impreso no hace la diferencia con respecto al aprendizaje, pero sí en la preferencia para la lectura (Davidovitch *et al.*, 2016; Mizrachi *et al.*, 2018). Es decir, las personas aún manifiestan una preferencia por el formato impreso, debido a características vinculadas a las emociones y a los distractores, detalles como el olor del libro, la posibilidad de anotar sobre un objeto físico y otras costumbres personales hacen la diferencia en la selección de un formato. Algunas de estas acciones se pueden ejecutar desde artículos electrónicos como tabletas y lectores digitales especializados, pero es necesario que el estudiantado tenga

una transición cómoda y el debido acompañamiento para adoptar las bondades del formato digital, tema que puede ser consultado, con mayor amplitud, en el estudio de [Ratovskaya \(2021\)](#).

Se resalta que no hubo presencia de información de instituciones u organizaciones conocidas internacionalmente, por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*, en inglés), que cuenta con el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, en inglés). Esto puede deberse a que estas instituciones poseen un público meta diverso que incluye el ámbito político de las naciones firmantes; por lo tanto, mantienen su información en el nivel de informes técnicos y no realizan una difusión científica de los hallazgos. De esta manera, quedaron fuera de la metodología empleada en esta revisión bibliográfica.

De la misma forma, la mayor parte de los estudios encontrados sobre comprensión lectora para Costa Rica se concentró en documentos de tesis, además de artículos dirigidos a personas menores de edad, escolares y colegiales; prácticas en las aulas para la promoción de la lectoescritura y comprensión lectora, entre otros. Aquellos que se concentraron en poblaciones adultas se apegaban, mayormente, a una discusión teórica enriquecida o validaciones de instrumentos para su medición que poseen un alto valor para el tema de estudio, pero no cumplían con los criterios de inclusión y exclusión propuestos para esta revisión bibliográfica ([Conejo y Carmiol, 2017](#); [Regueyra y Arguello, 2018](#); [Carpio et al., 2016](#)). Esta experiencia se valora como un aprendizaje para futuros cambios en la metodología de esta revisión bibliográfica que permita abarcar una mayor representación de la forma en la cual se estudia la comprensión de lectura en el país.



Tabla 2
*Estudios analizados para la documentación de la capacidad de comprensión lectora de
estudiantes adultos y sus idiomas*

Autor	Idioma de la población estudiada	Tema principal			Método empleado			Informe de resultados		
		Hábitos de lectura	Lectoescritura	Segunda lengua	Formulario	Seguimiento ocular	Aplicación	Palabras por minuto	Prosa	Porcentaje u otro
Baron (2017)	Inglés	✓	0	0	✓	0	0	0	0	✓
Bharuthram (2017)	Inglés	✓	0	0	✓	0	0	0	0	✓
Brizuela <i>et al.</i> (2019)	Español	0	✓	0	✓	0	0	0	0	✓
Brussee <i>et al.</i> (2017)	Inglés	✓	0	0	0	✓	0	164,04 / 178,79	0	0
Brybaert (2019)	Inglés	0	0	✓	0	✓	0	260	0	0
Chon (2017)	Inglés	0	0	✓	✓	0	0	0	0	✓
Ciuffo <i>et al.</i> (2017)	Italiano	0	✓	0	✓	0	0	330	0	0
Cortes <i>et al.</i> (2019)	Español	0	✓	0	✓	0	0	0	0	✓
Davidovitch <i>et al.</i> (2016)	Hebreo	✓	0	0	✓	0	0	0	✓	✓
del Puerto <i>et al.</i> (2018)	Español	✓	✓		✓	0	0	0	0	✓
Dirix <i>et al.</i> (2019)	Inglés	0	0	✓	0	✓	0	189	0	0
Dolgunsoz (2016)	Inglés	0	0	✓	0	✓	0	202,15	0	0
Durango (2017)	Español	0	✓	0	✓	0	0	0	0	✓



McLean y Rouault (2017)	Multilingüe	0	✓	✓	0	0	0	77	0	0
Mizrachi <i>et al.</i> (2018)	Multilingüe	✓	0	✓	0	0	0	0	0	✓
Mpofu (2016)	Inglés	0	✓	0	0	✓	110 / 106 / 150	0	0	0
Ricciardi y Di Nocerab (2017)	Italiano	0	✓	0	0	0	236	0	0	0
Rivera y Alberca (2020)	Español	0	✓	0	0	0	0	0	0	✓
Singer <i>et al.</i> (2019)	Inglés	0	✓	0	0	0	286	0	0	0
Stearns (2017)	Inglés	✓	0	✓	0	0	0	0	0	✓
Stoffelsma <i>et al.</i> (2017)	Inglés	0	0	✓	0	0	0	0	✓	0
Varadaraj <i>et al.</i> (2018)	Inglés	0	✓	0	0	✓	197	0	0	0
Yoshikawa y León (2020)	Inglés	0	0	✓	0	0	121,46	0	0	0
Zhan <i>et al.</i> (2016)	Mandarín	0	✓	0	0	✓	0	0	0	✓

Nota: Elaboración propia. La marca ✓ indica presencia, entre tanto, el 0 denota la ausencia de subtema en cada artículo. La columna de palabras por minuto (PM) representa los promedios reportados en cada estudio. Algunos cuentan con más de un promedio debido a la evaluación de múltiples grupos o poblaciones empleadas para la medición de este rubro o parámetro.

Método empleado

Si bien, la metodología más empleada en los estudios fue la aplicación de formularios, las propuestas ejecutadas con seguimiento ocular son más recientes, lo cual puede explicar su poco uso en los hallazgos. Esta consiste en el empleo de un dispositivo electrónico, no invasivo, que registra los movimientos del ojo mientras la persona lee un texto. Tiene una alta precisión, por lo que puede medir, en espacio y tiempo, la acción del lector (Dixis *et al.*, 2019); empero, requiere de una mayor inversión tecnológica y la presencia física de la población participante del estudio. Sumado a esto, se aprecia que los formularios poseen un mayor alcance, debido a que pueden ser aplicados por múltiples personas a la vez, de forma presencial o remota. En el uso del seguimiento ocular, este se limita pues solo puede utilizarse, de forma presencial, por una persona a la vez.

El seguimiento ocular empleó diferentes métodos, aunque se limitaron a dos de estos: el seguimiento monocular, el cual consiste en el seguimiento del movimiento de un ojo por medio de una cámara (Brussee *et al.*, 2017; Brysbaert, 2019; Dirix *et al.*, 2019; Henry *et al.*, 2018; Korinth y Fiebach, 2018; Mpofo, 2016; Varadaraj *et al.*, 2018) y la agudeza visual, entendida como la capacidad de reconocer detalles con precisión (Brussee *et al.*, 2017; Zhan *et al.*, 2016). No se encontraron estudios que realizaran una comparación entre estos dos métodos; por consiguiente, se desconoce cuál brinda mejores resultados. Tampoco se encontraron investigaciones que compararan el seguimiento ocular con los cuestionarios, por ende, se asume que ambos cumplen con sus respectivos objetivos de estudio.

Los cuestionarios fueron los más diversos; en efecto, no hubo duplicación en el tipo de instrumento utilizado; por lo tanto, no es posible exponer una limitante o elementos que restrinjan su uso, y cada uno responde a los alcances de la investigación propuesta (Baron, 2017; Bharuthram, 2017; Brizuela *et al.*, 2019; Ciuffo *et al.*, 2017; Cortes *et al.*, 2019; del Puerto *et al.*, 2018; Dolgunsoz, 2016; Durango, 2017; Farinosi *et al.*, 2016; Fatiloro *et al.*, 2017; Flores, 2019; Guerra y Guevara, 2017; Klatt y Klatt, 2011; Larhmaid, 2018; Laufer y Aviad-Levitzky, 2017; Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019; McCollum, 2016; McLean y Rouault, 2017; Mizrachi *et al.*, 2018; Rivera y Alberca, 2020). Esto brinda una ventaja para su uso, pues existen múltiples cuestionarios que se pueden aplicar para medir la comprensión



lectora por medio de esta metodología y no requieren una inversión económica o de recurso humano significativamente alta, tema que suele ser una limitante para el desarrollo de investigaciones en Costa Rica.

Solo dos de los estudios contemplaron el uso de las tecnologías de la información y comunicación (Eppard *et al.*, 2020; Ricciardi y Di Nocerab, 2017). Era esperable encontrar mayor uso de aplicaciones digitales tales como Reading A-Z (LAZEL, 2022), para realizar este tipo de investigaciones; no obstante, pocos documentos analizados las tomaron en cuenta y los casos que se emplearon, se requiere el pago para su uso óptimo, lo que puede explicar su poca utilización. Esto abre la oportunidad de nuevas líneas de investigación en la EaD en Costa Rica de la mano con las TIC, pues se aprecia un vacío en aplicaciones especializadas para la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior y personas adultas en general que pueda generar información constante sobre esta competencia que se emplea, no solo en la etapa estudiantil, sino también a lo largo de la vida, lo que brinda una mayor oportunidad de estudio autónomo a las personas que deciden emprender cualquier aprendizaje en su vida cotidiana.

A pesar de esto, todos los métodos documentados indicaron un respaldo de su uso y validación, lo cual es esencial para la solidez de la investigación. Con base en lo expuesto en esta sección, se considera que, en el contexto nacional actual de la EaD costarricense, es preferible aplicar cuestionarios, ya que no requieren una inversión adicional en tecnología de la mano con la experimentación con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), es decir, el desarrollo de aplicaciones de uso libre enfocadas en la comprensión lectora para estudiantado universitario a distancia y personas adultas.

Informe de resultados

Sin importar el método empleado, los resultados fueron presentados en tres formas: palabras por minuto (Brussee *et al.*, 2017; Brysbaert, 2019; Ciuffo *et al.*, 2017, Dirix *et al.*, 2019, Dolgunsoz, 2016; Hebert *et al.*, 2018; Henry *et al.*, 2018; Jiang, 2016; Klatt y Klatt, 2011; Korinth y Fiebach, 2018; McLean y Rouault, 2017; Mpofu, 2016; Ricciardi y Di Nocerab, 2017; Singer *et al.*, 2019; Varadaraj *et al.*, 2018; Yoshikawa y Leung, 2020); por porcentaje u otro (Baron, 2017; Bharuthram, 2017; Brizuela *et al.*, 2019; Chon, 2017; Cortes *et al.*, 2019; Davidovitch, *et al.*, 2016; del Puerto *et al.*, 2018; Durango, 2017; Eppard *et al.*, 2020;

Fatiloro *et al.*, 2017; Flores, 2019; Guerra y Guevara, 2017; Hacking y Tschirner, 2017; Larhmaid, 2018; Laufer y Aviad-Levitzky, 2017; Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019; McCollum, 2016; Mizrachi *et al.*, 2018; Rivera y Alberca, 2020; Stearns, 2017 y Zhan *et al.*, 2016); y prosa (Davidovitch *et al.*, 2016; Dirix *et al.*, 2019; Farinosi *et al.*, 2016; Stoffelsma *et al.*, 2017). Ninguna de esas formas se considera superior a la otra, pues su uso depende del objetivo de cada investigación.

Se resalta que no existe un común acuerdo con respecto a una unidad de medida o forma de presentar los resultados, pues estos variaron entre porcentajes, palabras por minuto (PM), estadísticas descriptivas y pruebas complejas, uso de rúbricas e indicadores y prosa. No obstante, en todas metodologías documentadas, hubo textos que coincidieron con el reporte en PM. Con base en los reportes de estos documentos, se generó un promedio general de $183,05 \pm 68,92$ PM como un posible insumo o parámetro de comprensión lectora.

Además de la ausencia de un común acuerdo o una entidad específica que dictamine cuál es la forma ideal o general de medir y documentar la comprensión lectora, también, varía su determinación como una capacidad, una habilidad, una competencia, niveles de lectura, entre otros calificativos encontrados (Brizuela *et al.*, 2020; Cortes *et al.*, 2019; Durango, 2017; Rivera y Alberca, 2020). En función de la creación de materiales didácticos escritos para la EaD en Costa Rica, se considera prudente generar un balance entre la cantidad de palabras por minuto que el estudiantado puede procesar de forma amena y adecuada, el tiempo de lectura recomendado para la asignatura (con base en el diseño curricular de esta) y la extensión del texto que se le brinda para facilitar el alcance de los objetivos de aprendizaje o competencias por desarrollar.

Los aspectos anteriormente mencionados se deben conjugar con aquellos de tipo cognitivo, relacionados con las emociones, el placer por la lectura y el contexto estudiantil, pues las personas estudiantes no son páginas en blanco sobre las cuales se puede programar un aprendizaje; son seres integrales con sus intereses personales y responsabilidades que influyen sobre todos sus procesos mentales, tales como la comprensión lectora. Esto es importante para evitar los efectos negativos de la sobrecarga, como aquellos de tipo psicológico, cognitivo y de salud en general (Fuentes *et al.*, 2019; Vaez y Laflamme, 2008).



Se resalta que no se puede o debe limitar la comprensión de lectura, únicamente, a un parámetro como las palabras por minuto, lo cual se fundamenta en la diversidad de formas para evaluar la comprensión lectora encontradas en esta revisión bibliográfica. Lo ideal es utilizar un conjunto de rubros, como insumos, capaces de brindar información más precisa de la comprensión lectora del estudiantado meta para el cual se diseña un material.

Adicionalmente, será necesario considerar aspectos propios del proceso de lectura y de la sociedad en la cual se desarrolla cada persona, pues, cada uno al leer asigna un significado, adopta una posición y construye su conocimiento con el cual participa en sociedad desde lo comprendido (Cassany y Aliagas, 2007). Esto influye en el análisis más allá del texto, pues incorpora los aspectos sociales importantes para cada estudiante, es decir, sus conocimientos previos (Cassany, 2021). Esto involucra el criterio o posición que toma la persona, siendo optimistas, hacia una lectura crítica, que hace referencia a la obtención de significado con sentido útil para la persona que lee y que logra discernir entre lo literal y lo que se infiere a partir de la lectura que no se encuentra explícita en el texto.

Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto, la comprensión lectora se documenta de diversas formas, todas ellas son válidas a partir de los objetivos de cada investigación. Si bien, se agruparon tres grandes temas (idea principal, método empleado e informe de resultados), cada uno de estos puede tener múltiples formas de ser estructurado según las personas autoras. Asimismo, se destaca que la comprensión lectora se encuentra permeada por diversidad de factores, entre ellos emocionales y aspectos personales, pues las personas no son páginas en blanco y poseen pre-conceptos que los influyen.

Como insumo, se generó un promedio de lectura de $183,05 \pm 68,92$ PM; no obstante, se desconoce la capacidad real estudiantil de la EaD en Costa Rica. Además, este número no debe ser tomado como único insumo para explicar la comprensión de lectura y la creación de materiales didácticos. Es necesario solventar este vacío, lo que implica tomar la decisión del método por emplear para estudiar la comprensión lectora. Así, se recomienda investigar por medio de cuestionarios (estos son más adecuados para difundir en la modalidad a distancia), al igual

que experimentar con el uso de aplicaciones digitales (TIC) y la creación de estas dirigidas al público meta.

Debido al método de revisión sistemática empleada en este estudio, no fue considerada información valiosa, pues esta se limitó a artículos académicos. Por lo tanto, se recomienda, para el futuro, ampliar el protocolo de búsqueda o emplear un método semisistemático o integrativo que permita la inclusión de informes técnicos de organizaciones reconocidas.

Referencias

- Arguedas-Ramírez, L. (2020). Implicaciones educativas de los hábitos de lectura en el comportamiento académico del estudiantado universitario a distancia. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(1), 81-110. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i1.2936>
- Amirkhan, J. y Kofman, Y. (2018). Stress overload as a red flag for freshman failure and attrition. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.004>
- Barahona, M. (2017). *Estudio exploratorio sobre los hábitos de lectura entre la población estudiantil de la UNED: una aproximación metodológico conceptual al proceso de investigación*. Programa de Investigación en Fundamentos de la Educación a Distancia (PROIFED), UNED.
- Baron, N. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 15–20. <https://doi.org/10.1177/0031721717734184>
- Bharuthram, S. (2017). The reading habits and practices of undergraduate students at a higher education institution in South Africa: a case study. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 12(1), 50–62. <https://journals.co.za/doi/abs/10.10520/EJC-77dc5a5d0>
- Brizuela, A., Pérez, N. y Rojas G. (2019). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 44(1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34983>
- Brussee, T., van Nispen, R. y van Rens, G. (2017). Visual and personal characteristics are associated with reading performance in normally sighted adults. *Clinical and Experimental Optometry*, 100(3), 270–277. <https://doi.org/10.1111/cxo.12482>



- Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, 109, 104047. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 162, 18-22. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2021) Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 20-37. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Castro, J. (2018). La mayoría de edad como *presuncióniuris tantum* de capacidad en los códigos civiles y canónicos. *IUS CANONICUM*, 58, 1-42. <https://doi.org/10.15581/016.116.004>
- Chon, Y. (2017). Motivational and Strategic Profiles of EFL University Learners as Predictors of L2 Reading Proficiency. *The Journal of Linguistic Science*, 83(12), 373–399. <https://repository.hanyang.ac.kr/handle/20.500.11754/116474>
- Ciuffo, M., Myers, J., Ingrassia, M., Milanese, A., Venuti, M., Alquino, A., Baradello, A., Stella, G. y Gagliano, A. (2017). How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency. *Reading and Writing*, 30(8), 1667–1686. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9744-2>
- Carpio, M. y Méndez, E. (2016). Validación de contenido léxico de los textos para la comprensión lectora del Test de Lectura y Escritura en Español (LEE) para su aplicación en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 74-102. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23923>
- Conejo, L. y Carmiol, A. (2007). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121. <https://t.ly/FUJ4>
- Cortes, J., Daza-Acosta, J. y Castañeda-Polanco, J. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(4), 119-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7202003>
- Creswell, J. y Creswell, J. (2018). *Qualitative, Quantitative, Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

- Davidovitch, N., Yavich, R. y Druckman, E. (2016). Don't Throw Out Paper and Pens Yet: On the Reading Habits of Students. *Journal of International Education Research*, 12(4), 129–144. <https://doi.org/10.19030/jier.v12i4.9799>
- del Puerto, L., Thoms, C. y Boscarino, E. (2018). Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 5(2), 11-25. <https://t.ly/iVDz>
- Dirix, N., Vander, H., De Bruyne, E., Brysbaert, M. y Duyck, W. (2019). Reading Text When Studying in a Second Language: An Eye-Tracking Study. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 371–397. <https://doi.org/10.1002/rrq.277>
- Dolgunsoz, E. (2016). Using Eye-Tracking to Measure Lexical Inferences and its Effects on Reading Rate during EFL Reading. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 63–78. <https://dergi-park.org.tr/en/pub/jlls/issue/36116/405562>
- Donsbach, C., Stinton, K., Anderson, T., Levine, D., McDonald, S. y Donsbach, C. (2020). Determining how much is too much assigned reading in graduate school. *ReSEARCH Dialogues Conference proceedings*. https://scholar.utc.edu/research-dialogues/2020/day2_posters/46
- Durango, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. <http://revstavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Ekhholm, C. (2020). Reading and Teaching Literature as Writing. *Educational Theory*, 70(1), 11–20. <https://doi.org/10.1111/edth.12402>
- Eppard, J., Baroudi, S. y Rochdi, A. (2020). A case study on improving reading fluency at a university in the UAE. *International Journal of Instruction*, 13(1), 747–766. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13148a>
- Farinosi, M., Lim, C. y Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Teleomatics and Informatics*, 33(2), 410–421. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006>



- Fatiloró, O., Adesola, O., Hameed, B. y Adewumi, O. (2017). A Survey on the Reading Habits among Colleges of Education Students in the Information Age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106–110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139158.pdf>
- Flores, S. (2019). Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 1(3), 288-300. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.003>
- Fuertes, M., Jose, B., Nem, M., Rubio, P. y de Guzman, A. (2019). The moderating effects of information overload and academic procrastination on the information avoidance behavior among Filipino undergraduate thesis writers. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(3), 694–712. <https://doi.org/10.1177/0961000619871608>
- Guerra, J. y Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Hacking, J. F. y Tschirner, E. (2017). The Contribution of Vocabulary Knowledge to Reading Proficiency: The Case of College Russian. *Foreign Language Annals*, 50(3), 500–518. <https://doi.org/10.1111/flan.12282>
- Hebert, M., Zhang, X. y Parrila, R. (2018). Examining reading comprehension text and question answering time differences in university students with and without a history of reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 68(1), 15–24. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0153-7>
- Henry, R., Van Dyke, J. y Kuperman, V. (2018). Oculomotor planning in RAN and reading: a strong test of the visual scanning hypothesis. *Reading and Writing*, 31(7), 1619–1643. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9856-3>
- Jiang, X. (2016). The Role of Oral Reading Fluency in ESL Reading Comprehension among Learners of Different First Language Backgrounds. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2), 227–242. <http://mail.readingmatrix.com/files/15-47d6ye21.pdf>
- Klatt, E. C. y Klatt, C. A. (2011). How much is too much reading for medical students? Assigned reading and reading rates at one

- medical school. *Academic Medicine*, 86(9), 1079–1083. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31822579fc>
- Kocisky, T., Schwarz, J., Blunsom, P., Dyer, C., Hermann, K. M., Melis, G. y Grefenstette, E. (2018). The NarrativeQA Reading Comprehension Challenge. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 6, 317–328. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00023
- Korinth, S. P. y Fiebach, C. J. (2018). Improving Silent Reading Performance Through Feedback on Eye Movements: A Feasibility Study. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 289–307. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1439036>
- Larhmaid, M. (2018). The Impact of Print vs. Digital Resources on Moroccan University Students' Reading Habits, Uses, and Preferences. *SHS Web of Conferences*, 52, 02001. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185202001>
- Laufer, B. y Aviad-Levitzky, T. (2017). What Type of Vocabulary Knowledge Predicts Reading Comprehension: Word Meaning Recall or Word Meaning Recognition? *Modern Language Journal*, 101(4), 729–741. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12431>
- LAZEL, Inc. (2022). Reading A-Z Ranked # 1 by Teachers. *Reading A-Z*. Recuperado el 2 de octubre de 2022 de <https://www.readinga-z.com/>
- Ley N°63. Código Civil. (28 de setiembre de 1887). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=15437
- Macay-Zambrano, M. y Véliz-Castro, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento*, 4(3), 401-415. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164280>
- McCollum, B. M. (2016). Improving Academic Reading Habits in Chemistry through Flipping with an Open Education Digital Textbook. *ACS Symposium Series*, 1235, 23–45. <https://doi.org/10.1021/bk-2016-1235.ch002>
- McLean, S. y Rouault, G. (2017). The effectiveness and efficiency of extensive reading at developing reading rates. *System*, 70, 92–106. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.003>



- Mendeley Ltd. (2020). *Mendeley Desktop (versión 1. 19. 8)* [programa de computador]. https://www.mendeley.com/?interaction_required=true
- Mizrachi, D., Salaz, A., Kurbanoglu, S. y Boustany, J. (2018). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis. *PLoS ONE*, 13(5), 1-32. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>
- Mpofu, B. (2016). University Students Use of Computers and Mobile Devices for Learning and their Reading Speed on Different Platforms. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 926–932. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040430>
- Orozco, R. y Barahona, M. (2019). Hábitos y disposiciones hacia lectura recreacional entre la población estudiantil de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. En M. Olaza, F. Arocena y E. Sandoval, (eds.), *Sociología de la cultura, arte e interculturalidad* (pp. 171-190). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx21w.12>
- Owusu-Acheaw, M. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, Paper 1130. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1130>
- Oxford University Press. (2022). Literacy. *Oxford Learner's Dictionaries*. Recuperado el 1 de octubre, 2022 de <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/literacy?q=literacy>
- Programa de Investigación en Fundamentos de la Educación a Distancia (PROIFED). (2020). *Hábitos de lectura de estudiantes universitarios 2016* [Infográfico interactivo]. <https://infogram.com/user-dashboard-1hdw2jky7odd410>
- Ratovskaya, S. V. (2021). Teaching university students to read digital texts in english. *CEUR Workshop Proceedings*, 2834, 364–373. <http://ceur-ws.org/Vol-2834/Paper31.pdf>
- Regueyra-Edelman, M. y Argüello-Scriba, S. (2018). Superando mitos sobre la comprensión lectora en la población estudiantil universitaria. *Káñina*, 42(1), 33-49. <https://dx.doi.org/10.15517/rk.v42i1.32941>
- Reverso. (2022). Lectoescritura. <https://www.reverso.net/traduccion/texto#sl=spa&tl=eng&text=lectoescritura>

- Ricciardi, O. y Di Nocera, F. (2017). Not so fast: A reply to Benedetto et al. (2015). *Computers in Human Behavior*, 69(2015), 381–385. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.047>
- Rivera, J. B. y Alberca, N. E. (2020). Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Científica Digital de Psicología PsiqueqMag*, 9(1)118-130. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/210>
- Simonson, M., Schlosser, C. y Orellana, A. (2011). Distance education research: a review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 124–142. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Simonson, M., Zvacey y Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a Distance* (7th ed.). Information Age Publishing.
- Singer, L. M., Alexander, P. A. y Berkowitz, L. E. (2019). Effects of Processing Time on Comprehension and Calibration in Print and Digital Mediums. *Journal of Experimental Education*, 87(1), 101–115. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1411877>
- Sjoblom, A., Eaton, E. y Stagg, S. D. (2016). The effects of letter spacing and coloured overlays on reading speed and accuracy in adult dyslexia. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 630–639. <https://doi.org/10.1111/bjep.12127>
- Stearns, S. A. (2017). Student responsible learning: Getting students to read online discussions. *College Teaching*, 65(2), 69–78. <https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1244654>
- Stoffelsma, L., Mwinlaaru, I. N., Otchere, G., Owusu-Ansah, A. L. y Adjei, J. A. (2017). Curriculum design in practice: Improving the academic reading proficiency of first year university students. *Iberica*, 2017(33), 97–124. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287050576004.pdf>
- Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. En B. Ross (ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 215–266). Academic Press.
- Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. En J. Mestre y B. Ross (eds.), *Psychology of Learning and Motivation* (pp. 37-76). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Vaez, M. y Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social*



- Behavior and Personality*, 36(2), 183–196. <https://psycnet.apa.org/record/2008-05664-004>
- Varadaraj, V., Lesche, S., Ramulu, P. Y. y Swenor, B. K. (2018). Reading Speed and Reading Comprehension in Age-related Macular Degeneration. *American Journal of Ophthalmology*, 186, 138–143. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2017.11.026>
- Whitten, C., Labby, S. y Sullivan, S. (2016). The impact of Pleasure Reading on Academic Success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48–64. <https://jmgr-ojs-shsu.tdl.org/jmgr/index.php/jmgr/article/view/11>
- Xiao, Y. y Watson, M. (2019). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Yoshikawa, L. y Leung, C. Y. (2020). Transitional Shift of Metacognitive Awareness of Reading Strategy along with L2-English Reading Proficiency. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 20(1), 36–44. <http://www.readingmatrix.com/files/22-01511t8p.pdf>
- Zhan, Z., Zhang, L., Mei, H. y Fong, P. (2016). Online learners' reading ability detection based on eye-tracking sensors. *Sensors*, 16(9), 1-17. <https://www.mdpi.com/1424-8220/16/9/1457>

Esta revista se imprimió en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la
Universidad Nacional, consta de un tiraje de 75 ejemplares en papel bond y
cartulina barnizable
3714-23-P.UNA