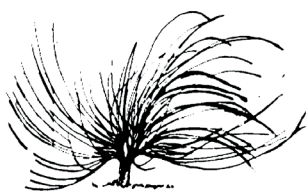


Ensayos Pedagógicos

Volumen XVIII, número 1



Enero-junio, 2023





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

Vicedecana

Dra. Susana Jiménez Sánchez

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).

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 Díaz 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

Dra. Iliana Araya Ramírez
Dr. Gabriel Baltodano Rom{an
Dr. Marco Yinicio Méndez Coto
Ing. Erick Álvarez Ramírez
María Clareth Calderón Monge

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



Ensayos Pedagógicos

EISSN: 2215-3330

ISSN: 1659-0104

Vol. XVIII, N° 1
Enero-junio, 2023

UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA





Ensayos Pedagógicos

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

Ensayos Pedagógicos es un proyecto editorial que pretende crear y difundir conocimiento mediante la producción, edición y divulgación de ensayos y artículos, integrados en una colección de libros y revistas que tienen en común los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica, dirigida a un público amplio (incluye docentes, estudiantes y la comunidad nacional e internacional), en la que confluyen no sólo las reflexiones que han elaborado nuestros pensadores y pensadoras en el área educativa, sino que se abre a otras dimensiones y ámbitos del quehacer académico.

La revista *Ensayos Pedagógicos* es una publicación semestral de la División de Educología, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras. Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Traducción

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas

Asistente

Tiffany Mosquera Carrión

Revisión filológica

Licda. Alejandra Solís Ortega

Licda. Mariela Miranda-Rojas

Licda. Roxana Ramírez Matamoros

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	
Conciliación paradigmática: la investigación holística.....	19
<i>Emilio José Arrieta García, Oscar Eliecer Pérez Romero, Robin Mario Naranjo Manchego</i>	
Cartografía social: definiciones y alcances para la práctica educativa e investigativa.....	31
<i>Andrés Ignacio Chacón Solís</i>	
Modificaciones implementadas a los laboratorios de química debido a la pandemia por COVID-19 a nivel internacional y nacional, el caso de la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica en 2020- 2021 y sus aciertos o deficiencias en cumplir con la finalidad de estos cursos	49
<i>Yorleni Corrales González</i>	
Deconstruir la Universidad: un análisis con enfoque de género desde la socioformación.....	65
<i>Irina Freire Muñoz, Francisco Xavier Dillon Pérez, Orlando David Rojas Londoño</i>	
UNA reflexión sobre el perfil del estudiantado del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos, en relación con el contexto rural de la escuela unidocente en Costa Rica.....	83
<i>Karla Fabiola Fonseca Benavides, Isabel Badilla Zamora, Carolina Carrillo Artavia, Jessenia Rivera Solano</i>	
ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES	
Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación con futuros docentes de matemática	107
<i>Carlos Monge Madriz, Zuleyka Suárez Valdés-Ayala</i>	

Análisis guiado de sentencias mediante aprendizaje colaborativo:
una estrategia para el desarrollo del razonamiento jurídico..... 129
José Daniel Baltodano Mayorga

Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros
docentes: una revisión de la literatura de tres instrumentos 153
Emilio Oswaldo Vega Gonzales, Edith Gissela Rivera Arellano

Competencias socioemocionales en el máster de profesorado de
secundaria en España 175
Amalia Herencia Grillo

Educación de III ciclo de la enseñanza general básica y educación
diversificada académica: análisis comparativo de las estructuras
curriculares bajo la mirada de la inclusión, exclusión y
desigualdad educativa 201
Giannina Seravalli Monge

Empleo de las tecnologías de información y comunicación como
herramienta, por parte del personal docente de primaria para
la materia de Estudios Sociales..... 239
Johana Chaves Choza, Max Zúñiga Fallas

Murales multimedia para el trabajo colaborativo en estudiantes
de una maestría en línea 259
*Amílcar Antonio Arenas Arredondo, Judith Inmaculada Francisco
Pérez, María Susana Harrington Martínez,
Nélcara Thais Camacho Salas*

La práctica docente del profesorado novel de educación
primaria en su ingreso al servicio profesional 281
Myriam Gómez-Solis

Gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos
en Costa Rica: análisis desde la política educativa 309
*Evelyn Chen-Quesada, José Antonio García-Martínez,
Warner Ruiz-Chaves*



El sistema educativo colombiano: Retos desde el currículo y el proceso de aprendizaje durante la pandemia	337
<i>Isbelia Arlenys Mejía Cordero</i>	
The Importance of Nonnative English Teachers in Costa Rica	363
<i>Katherine A. Salazar Jiménez, Raquel R. Calderón Rodríguez</i>	



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 XVIII, número 1, de *Ensayos Pedagógicos*. La presente edición consta de cinco ensayos y once artículos.

Nuestro apartado de ensayos da inicio con el manuscrito titulado “Conciliación paradigmática: la investigación holística” de Emilio José Arrieta García, Oscar Eliecer Pérez Romero y Robin Mario Naranjo Manchego, en el cual se reflexiona en torno a la elección de un paradigma, por parte de los investigadores, a la hora de plantear un proceso de indagación. Por su parte, Andrés Ignacio Chacón Solís en “Cartografía social: definiciones y alcances para la práctica educativa e investigativa”, aborda una técnica educativa e investigativa para estudiar los territorios que habitan las personas y sus percepciones de estos.

En el ensayo “Modificaciones implementadas a los laboratorios de química debido a la pandemia por COVID-19 a nivel internacional y nacional, el caso de la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica en 2020-2021 y sus aciertos o deficiencias en cumplir con la finalidad de estos cursos”, Yorleni Corrales González analiza los desafíos enfrentados por los docentes de química durante la pasada crisis sanitaria mundial. A su vez, Irina Freire Muñoz, Francisco Xavier Dillon Pérez y Orlando David Rojas Londoño nos invitan a repensar la educación superior en su trabajo “Deconstruir la Universidad: un análisis con enfoque de género desde la socioformación”.

Nuestra sección de ensayos concluye con “UNA reflexión sobre el perfil del estudiantado del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos en relación con el contexto rural de la escuela unidocente en Costa Rica”, en la cual Karla Fabiola Fonseca Benavides, Isabel Badilla Zamora, Carolina Carrillo Artavia y Jessenia Rivera Solano abordan los desafíos pedagógicos en el ejercicio de la enseñanza, en modalidad multigrado en Costa Rica. Por otro lado, en el primer artículo científico de la presente edición, “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación con futuros docentes de matemática”, Carlos Monge Madriz y Zuleyka Suárez Valdés-Ayala reportan sus experiencias didácticas en tres cursos del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Seguidamente, José Daniel Baltodano Mayorga en “Análisis guiado de sentencias mediante aprendizaje colaborativo: una estrategia para el desarrollo del razonamiento jurídico”, sistematiza los resultados de la aplicación de una estrategia didáctica para la enseñanza del derecho en la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste. A su vez, en el artículo “Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros docentes: una revisión de la literatura de tres instrumentos”, Emilio Oswaldo Vega Gonzales y Edith Gissela Rivera Arellano presentan los resultados de un análisis bibliográfico sobre las percepciones del profesorado en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva.

Por su parte, Amalia Herencia Grillo en “Competencias socioemocionales en el máster de profesorado de secundaria en España” recaba la opinión de 220 docentes de secundaria con respecto a su formación en posgrado. La presente edición prosigue con el trabajo de Giannina Seravalli Monge, “Educación de III ciclo de la enseñanza general básica y educación diversificada académica: análisis comparativo de las estructuras curriculares bajo la mirada de la inclusión, exclusión y desigualdad educativa”, en el cual se da a conocer información obtenida en los procesos de investigación del programa *Perfiles, Dinámicas y Desafíos de la Educación Costarricense* del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica.

En “Empleo de las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta por parte del personal docente de primaria para la materia de Estudios Sociales”, Johana Chaves Choza y Max Zúñiga Fallas divulgan los resultados de una investigación sobre el uso de recursos tecnológicos en el primer ciclo del sistema educativo costarricense. En una línea similar, Amílcar Antonio Arenas Arredondo, Judith Inmaculada



Francisco Pérez, María Susana Harrington Martínez y Nélcár Thaís Camacho Salas reportan su experiencia con el aula invertida, en un programa de posgrado virtual, en el artículo “Murales multimedia para el trabajo colaborativo en estudiantes de una maestría en línea”.

En “La práctica docente del profesor novel de educación primaria en su ingreso al servicio profesional” Myriam Gómez-Solís explora los desafíos del profesorado principiante en México, así como los mecanismos de compensación empleados en dicho caso. Con el fin de analizar el cumplimiento de la política educativa costarricense en materia de inclusión, Evelyn Chen-Quesada, José Antonio García-Martínez y Warner Ruiz-Chaves presentan el artículo “Gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en Costa Rica: análisis desde la política educativa”.

Isbelia Arlenys Mejía Cordero, en “El sistema educativo colombiano: Retos desde el currículo y el proceso de aprendizaje durante la pandemia”, expone sus impresiones con respecto a los diseños curriculares, los documentos de referencia para la calidad educativa y las políticas educativas de Colombia, así como los retos y desafíos que se generaron durante la incidencia del COVID-19. Finalmente, en el artículo “*The Importance of Nonnative English Teachers in Costa Rica*”, Katherine A. Salazar Jiménez y Raquel R. Calderón Rodríguez desarrollan una revisión de literatura para fundamentar la validez de contar con personal docente autóctono para la enseñanza del inglés en centros educativos costarricenses.

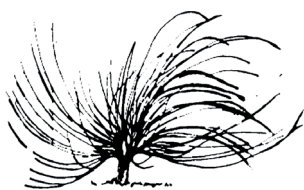
Con sumo placer, cerramos otro ciclo de trabajo en *Ensayos Pedagógicos*, un proyecto editorial que tuvo un origen modesto, hace más de 20 años, en la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad de Costa Rica, el cual hoy se fortalece, cada vez más, gracias a las miles de visitas nacionales e internacionales que recibe nuestro sitio en el Portal de Revistas Académicas de nuestra casa de estudios y a las personas que ven en nuestras publicaciones un medio pertinente para la divulgación de sus ideas y hallazgos. Nuestra gratitud es total.

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas

Editor Principal

Revista *Ensayos Pedagógicos*

Universidad Nacional, Costa Rica



ENSAYOS





Conciliación paradigmática: la investigación holística

Paradigmatic Reconciliation: Holistic Research

*Emilio José Arrieta García*¹

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología
Panamá
emilioarrieta@umecit.edu.pa

*Oscar Eliecer Pérez Romero*²

Colegio Evangélico la Esperanza
Colombia
oscarperez@colesper.edu.co

*Robin Mario Naranjo Manchego*³

Universidad Pontificia Bolivariana
Colombia
robin.naranjo@upb.edu.co



Resumen

Al iniciar un estudio, es probable que un investigador se encuentre con el dilema de seleccionar el paradigma y enfoque científico que más se adecue a sus requerimientos y, más aún, conociendo que la literatura disponible hace énfasis en investigaciones suscritas a los paradigmas cuantitativo, cualitativo y mixto. En contraposición, se



Recibido: 12 de julio de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.1>

- 1 Docente investigador, Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT-Panamá. <https://orcid.org/0000-0002-9258-7480>.
- 2 Docente investigador, Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Bolívar. <https://orcid.org/0000-0002-2068-3545>.
- 3 Docente investigador, Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Bolívar. <https://orcid.org/0000-0003-2982-3628>.

presentan una serie de reflexiones sobre la investigación holística que, amparada en el supuesto de una conciliación o integración de paradigmas, permite a los investigadores noveles encontrar una opción válida para la construcción del marco metodológico, especialmente en lo que concierne a la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información adecuados que coadyuven al logro de los objetivos inicialmente trazados. Es por demás relevante considerar, dentro de esta discusión, diversas aportaciones que autores hacen en torno a los modelos epistémicos y la integralidad que se consigue con la investigación holística, en cuanto al abordaje de eventos de interés para el investigador, al asumir una actitud integradora, explicativa y contextual de los procesos, y evitar, al máximo, caer en el reduccionismo científico que caracteriza los paradigmas de preferencia, más allá de una simple combinación de sus técnicas características o habitualmente usadas en investigación, bajo el denominado enfoque mixto.

Palabras clave: Conciliación, enfoque científico, holística, investigación.



Abstract

When initiating a study, a researcher is likely to face the dilemma of selecting the paradigm and scientific approach that best suits his or her requirements and, even more so, to know that the available literature emphasizes research within the quantitative, qualitative and mixed paradigms. In contrast, a series of reflections are presented on holistic research based on the assumption that a conciliation or integration of paradigms allows novice researchers to find a valid option for the construction of the methodological framework, especially with regard to the application of appropriate data collection techniques and instruments which, in turn, contribute to the achievement of the objectives initially outlined. It is also relevant to consider within this discussion various contributions made by authors regarding epistemic models and the integrality achieved with holistic research in terms of the approach to events of interest to the researcher, assuming an integrative, explanatory and contextual attitude of the processes, avoiding as much as possible falling into the



scientific reductionism that characterizes the paradigms of preference, beyond a simple combination of their characteristic techniques or those usually used in research under the so-called mixed approach.

Keywords: Holism, reconciliation, research, scientific approach

Introducción

Una de las barreras con las que primero se enfrentan los investigadores noveles cuando se ven motivados a emprender un estudio riguroso sobre algún tema de interés, es la definición del enfoque de investigación, ya que, al realizar una búsqueda exhaustiva en la literatura disponible, especialmente en trabajos de maestría y doctorado, se encuentra que los estudios son enmarcados dentro de la dicotomía cuantitativo-cualitativo, aunque también se haga referencia al enfoque mixto, como una manera de reconciliarlos, sin pretender ser paradójico en cuanto a sus definiciones.

Según [Hernández-Sampieri y Mendoza \(2018\)](#), en el enfoque mixto se pretende combinar las fortalezas de la investigación cualitativa y cuantitativa y, de esta forma, potencializar el trabajo investigativo; en esta misma línea, [Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando \(2000\)](#) también presentan al método mixto como una combinación estratégica de los métodos de investigación cuantitativos y cualitativos, cuyos diseños convergen y permiten una intersección de los niveles de investigación. No obstante, sin intención de caer en un reduccionismo epistemológico por una simple combinación de técnicas o principios metodológicos, se considera oportuno analizar las posibilidades que brindan las técnicas de recolección de datos y de análisis, más allá de considerarlas dentro del círculo del término mixto y buscar, de esta manera, una fundamentación a partir de los modelos epistémicos que permitan apoyar este enfoque o, por el contrario, optar por una metodología apegada a las raíces filosóficas de la ciencia.

El análisis que pretende realizarse en este ensayo abre un escenario de posibilidades en el cual el investigador pueda acercarse lo más seguro posible a un enfoque de investigación que le permita desplegar su marco metodológico, de forma tal que los resultados obtenidos den fe de la rigurosidad de las técnicas de recolección de datos empleadas y

la pertinencia demostrada, acorde al contexto en donde se desarrolle el proceso investigativo.

Aproximaciones a la investigación holística

Como una antorcha que se enciende en medio de la indecisión de seleccionar entre un despliegue metodológico que se mueva más allá desde un enfoque cuantitativo, uno cualitativo o mixto, aparece una propuesta gestada en Latinoamérica (Vallejos, 2008), bajo el desafiante título de *investigación holística*, cuyo estudio sobre la comprensión, desde esta perspectiva, comenzó a mediados de la década de los noventa (Pulido, 2015). Por medio de esta propuesta de investigación, discusión que se presenta como el punto de partida en este ensayo, se pretende que el investigador la considere como una oportunidad para emprender estudios contextualizados y con una fundamentación conceptual a partir de la conciliación paradigmática.

La palabra *holismo*, proviene del vocablo griego *holos* que significa todo, íntegro, entero, completo, organizado, todo e *ismo* que denota lo referente a una doctrina o práctica en particular (Gluyas *et al.*, 2015; Vallejos, 2008). De acuerdo con lo anterior, por *holismo*, se entiende aquella doctrina filosófica contemporánea, originada a partir de los planteamientos de Smuts en 1926 y como una práctica investigativa que considera las diversas técnicas, metodologías, estrategias y herramientas que sean necesarias para llegar a una mayor aproximación en cuanto a la construcción del conocimiento, al considerar factores del contexto y de la propia experiencia del investigador.

La holística, por tanto, es entendida como un fenómeno psicológico y social, cuya orientación va encaminada hacia la búsqueda constante de una cosmovisión humana (Gluyas *et al.*, 2015); de igual forma, Vallejos (2008) expone que la holística hace referencia al entendimiento de eventos desde diversas interacciones, al demostrar una actitud integradora, cuya orientación es la explicación y comprensión de procesos enmarcados en un contexto, en aras de que se permita una apreciación total o compleja del todo.

La investigación holística, entonces, se presenta según Hurtado (2010) como una forma de comprensión integradora del conocimiento por medio de una cultura de investigación; es decir, una cultura científica (Acevedo-Díaz y García-Carmona, 2017), sin caer en el error de señalarla meramente como un tipo de investigación en sí, como un



método o como un modelo epistémico (Pulido, 2015), aunque en Hurtado (1998), se le considera como un modelo, a partir del cual se puede organizar y sistematizar el conocimiento científico. En términos generales, la investigación holística proporciona la fundamentación teórica y práctica necesaria que todo investigador podría emplear en el ejercicio propio de indagar, ya que propicia el entender sucesos o eventos a partir de diversas interacciones y también, a través de una actitud integradora, explicativa y contextual de los procesos (Gutiérrez, 2015), todo ello en un marco de organización, sistematización, coherencia e integración del acto mismo de hacer ciencia, lo cual permite ir más allá del reduccionismo científico.

Esta investigación, además, permite una conciliación entre paradigmas (integración paradigmática), ya que no se encasilla en una postura netamente cualitativa o cuantitativa, sino que las integra a partir de los aportes de diversos modelos epistémicos que, a su vez, coadyuvan a dar una mirada hacia el todo, desde el principio de la complejidad (totalidad) (Gutiérrez, 2015); por su parte, Plata (2006) menciona que la investigación holística trasciende los paradigmas y en ningún caso su pretensión es criticar, contradecir, controlar o censurar los contenidos que los caracterizan, antes resalta la importancia de las revoluciones científicas a través de la integración de paradigmas de forma transdisciplinaria y como un acto liberador, ya que más allá de sustituirse un corpus teórico preexistente por otro emergente, lo que se busca es la unificación de criterios epistemológicos; de allí que resulte conveniente hablar de sintagma como una forma de lograr la inclusión, puesto que propicia la percepción de los eventos en su totalidad y la integración de los paradigmas en el constructo del conocimiento.

Cuando se hace alusión a que la investigación holística trasciende los paradigmas tradicionales, sin necesidad de censurarlos o contradecirlos, es necesario traer al escenario al sintagma gnoseológico que según Hurtado (1998):

es el desarrollo organizado y sistemático de conjuntos de ideas, conceptos, antecedentes y teorías que permiten sustentar la investigación y comprender la perspectiva o enfoque desde el cual el investigador parte, y a través del cual interpreta sus resultados. A su vez, constituye la fundamentación epistémica de la investigación, fruto de la indagación, de la recopilación y de la

integración de paradigmas, incluyendo, si es preciso, la reflexión del investigador. El sintagma gnoseológico configura el Modelo Teórico (MT) bajo el cual se desarrolla la investigación. Para obtener un sintagma se requiere integrar paradigmas, nociones, informaciones, conocimientos y experiencias, en un *corpus* conceptual armónico, lógico y congruente. (pp. 85-86)

Según esta autora, se denota la importancia que se le da a la frase *integración de paradigmas*, al ser esta característica, en particular, la que le da valor epistémico a la investigación holística, puesto que el investigador que se decida por llevarla a la práctica debe mantener una actitud abierta, incluyente, integradora, flexible, que no le tema a tomar decisiones y mucho menos al cambio. Lo que más se le critica a aquellos que se rigen por posturas reduccionistas es precisamente la oposición que muestran ante nuevos escenarios de investigación como el que ofrece la holística, pues en esta desaparece la disputa paradigmática (Nivela *et al.*, 2020).

Entre el paradigma de la complejidad, sistémico y del configuracionismo

Al tener en cuenta el principio de la complejidad, Martínez (2011) lo relaciona con el paradigma sistémico, en busca de una comprensión de la realidad; por tal razón, lo complejo debería ser estudiado desde la transdisciplinariedad; es decir, superando la parcelación y fragmentación del conocimiento característico de disciplinas particulares. Según el autor supracitado, se parte del principio epistémico de complementariedad de Niels Bohr en el que, generalmente, se encuentran dos explicaciones aparentemente opuestas para los mismos fenómenos físicos, ya que lo que para un individuo es conclusión para otro puede ser punto de partida (Vega, 2019). A partir de este supuesto, las explicaciones que resultan opuestas no buscan sustituir una por otra, sino, por el contrario, aportar hacia una comprensión de los eventos desde la multidimensionalidad o interacción de variables; en este sentido, guarda relación con el perspectivismo en cuanto a la forma en que cada individuo percibe la realidad y busca explicaciones de cada uno de los fenómenos que acontecen (Plata, 2006).

En este orden de ideas, resulta apropiado mencionar la relación que guarda la investigación holística con el configuracionismo,



considerado como paradigma del siglo XXI, ya que según lo indicado por [Ortiz \(2015\)](#), es un modelo epistémico que emerge para dar respuesta a las demandas de este siglo, encontrando, dentro de sus características, la capacidad de aportar en la búsqueda y construcción del conocimiento humano de forma holofacética. Este autor es preciso en señalar que, el configuracionismo guarda cercanía directa con el “modelo holístico, sistémico, dialéctico y complejo” ([Ortiz, 2015](#), p. 102), cuyo proceso de construcción del conocimiento científico es configurado desde la totalidad, de manera armónica y coherente.

El configuracionismo comparte ideales en común con la holística, ya que, desde la epistemología, se permite dar paso a un diálogo permanente de ideas encaminadas hacia la consolidación de un proceso metodológico en donde se fortalecen, entre sí, modos de analizar los fenómenos sociales, más allá de los límites que el ser humano ha puesto dentro de la dinámica investigativa.

Paso por la espiral holística

Otra característica importante dentro de la investigación holística es la que hace referencia a la comprensión holística de la investigación, a través del paso por la espiral holística o niveles de conocimiento propuesta por [Hurtado \(2010\)](#), en donde se plasma por completo el sentido transdisciplinario, mediante el cual la difusión del conocimiento se posibilita a partir de la existencia de las líneas de investigación, bajo un enfoque o perspectiva globalizadora que permita llegar al conocimiento ([Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2000](#)), todo ello, enmarcado dentro del pensamiento configuracional en cuanto a organización, relaciones, interconexiones, funciones, sentidos y regularidades en los procesos; es decir, una configuración total organizada, la cual asume; por tanto, que el pensamiento configuracional es sistémico, holístico y complejo ([Salcedo y Ortiz, 2016](#)).

Al atender al pensamiento configuracional dentro de la dimensión metodológica del proceso de investigación holística, es recurrente el empleo del término *holopraxis*, que según [Hurtado \(1998\)](#), hace referencia “a la práctica global de la investigación en sus múltiples dimensiones y comprende la totalidad del proceso desde su génesis hasta su culminación” (p. 41). Al respecto, se hace uso de una metodología integral, ya que el proceso de investigación es asumido de forma global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado, tal y como se presenta

en los denominados holotipos de investigación que no son más que cada uno de los tipos de investigación que hacen parte de la espiral holística.

Hurtado (2010) expone que la espiral holística está figurada por vueltas o estadios que “representa[n] un logro de conocimiento, es decir el logro de un objetivo de investigación” (p. 134), por lo que los tipos de investigación, desde la perspectiva holística, hacen alusión a momentos precisos del proceso investigativo. Es esta característica, en especial, la que denota la aplicación del pensamiento configuracional-transdisciplinario, ya que, en lugar de centrar la atención en definir por separado al enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, se presenta el proceso de investigación holístico como un todo continuo, en donde se da una sinergia entre los tipos de investigación, al entender estos no como una tipología con sendas diferencias entre sí, sino como una correlación dentro del proceso investigativo, a manera de estadios o momentos.

De esta forma, dependiendo de las características de la realidad que un investigador desee abordar, podrá enmarcar su estudio en un momento dentro de la espiral holística, al tener en cuenta que, según Hurtado (2010), el proceso investigativo comprende los siguientes tipos: exploración, descripción, análisis, comparación, explicación, predicción, proyección, interacción, verificación y evaluación; proceso que se repite una y otra vez, dependiendo de las necesidades que tenga el investigador en su contexto.

Según lo señalado por Vega (2019) y Gutiérrez (2015), en cuanto a que, lo que para un investigador es conclusión y para otro podría ser punto de partida para nuevas investigaciones, da a entender que la ubicación dentro de un estadio en la espiral holística demandará del abordaje de procesos metodológicos dentro de los tipos investigativos que preceden, excepto para el caso de las investigaciones exploratorias y algunas descriptivas; en todo caso, cada tipo de investigación comprende, a su vez, procesos en forma de actividades metodológicas que involucran acciones de exploración, descripción, análisis... (Hurtado, 2010).

Principio de integralidad

Una ventaja de considerar la investigación holística radica principalmente en su integralidad, puesto que permite asumir el proceso como algo global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado, centrado en los objetivos como logros de un proceso (Nivela *et al.*, 2020), tal y como se ha señalado; de esta forma, los tipos de investigación son



etapas de un proceso universal, por medio de la integración de enfoques y permitiendo una aproximación sistemática de la realidad (Velásquez, 2011), lo que influye en una emancipación del conocimiento científico.

Además, dentro del modelo de educación holística, se presenta la investigación como un medio que potencializa la integración de saberes, siendo comprendidos como la reconstrucción activa y continua de la reinterpretación del mundo, al asumir que el conocimiento es dialéctico, permanente y cambiante (Plata, 2006).

Conclusiones

De acuerdo con la planteado en este ensayo, la investigación holística le permite a un investigador que posea escasa experticia en este campo considerarla como una oportunidad para explorar el entorno inmediato, lo cual implica, no solo, llevar a la práctica un proceso riguroso y sistematizado de indagación, sino buscar múltiples posibilidades de reinterpretación de lo evidente y comprensión (proyección) de lo desconocido.

La investigación holística es, por tanto, un medio que permite aflorar competencias del siglo XXI como la creatividad, la innovación y el pensamiento computacional, ya que usualmente el investigador está en constante búsqueda, al arriesgarse a cometer errores que puedan más adelante llevarlo al redescubrimiento de nuevas formas de comprender los fenómenos que acontecen dentro de una realidad, dejando a un lado límites preconcebidos por posturas epistémicas que, en otrora, no pensaban la investigación desde el principio de la complejidad. Es esta característica de importancia, ya que le proporciona al investigador la capacidad de proponer alternativas de solución ante problemáticas específicas, cuyo desarrollo no es sinónimo de finalización sino el punto de partida de otras investigaciones de mayor envergadura, de acuerdo con la organización presentada dentro de la espiral holística.

La investigación holística, en su principio de transdisciplinariedad, permite que el investigador realice un abordaje de la realidad al atender diversas disciplinas científicas, materializado en la sinergia que se presenta con cada uno de los tipos de investigación cuyos procesos metodológicos intrínsecos posibilitan transitar de una fase inicial a otra de mayor extensión, de acuerdo con el objetivo que será trazado dentro del proceso investigativo.

Se reafirma que la investigación holística no es equiparable a la simple combinación del enfoque cuantitativo con el cualitativo para dar lugar a otro denominado mixto, sino que todo parte del principio de conciliación o integración paradigmática, en donde se hacen aportes desde cada uno de los modelos epistémicos, permitiendo de esta forma la integración paradigmática a través de la constitución del sintagma gnoseológico que no es más que la holopraxis de la investigación. Sea este un aporte a todo aquel investigador que decida emprender su carrera hacia la búsqueda y construcción de conocimiento desde la perspectiva de la investigación holística.

Referencias

- Acevedo-Díaz, J. A., y García-Carmona, A. (2017). *Controversias en la historia de la ciencia y cultura científica*. Los libros de la Catarata.
- Gluyas, R. I., Esparza, R., Romero, M. D. C. y Rubio, J. E. (2015). Modelo de Educación Holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 462-486. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Gutiérrez, R. A. (2015). *Investigación holística*. Instituto Politécnico “Santiago Mariño”. https://www.academia.edu/19523855/Que_es_la_investigacion_holistica
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado, J. (1998). *Metodología de la investigación holística*. SYPAL.
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Quirón Ediciones & Sypal.
- Martínez, M. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6(11), 6-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4171976>
- Nivela, M. A., Echeverría, S. V. y Rivero, V. S. (2020). Construcción del conocimiento tecnológico con la metodología holística. *Tse'De*, 3(1), 1-13. <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/32>



- Ortiz, A. L. (2015). *Epistemología y ciencias humanas: Modelos epistémicos y paradigmas epistemológicos*. Ediciones de la U. https://www.researchgate.net/publication/315842011_Epistemologia_y_Ciencias_Humanas
- Plata, D. (2006). Aproximación teórica a la investigación holística como herramienta metodológica en el contexto universitario. *Multicencias*, 6(3), 244-249. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90460306.pdf>
- Pulido, V. M. (2015). *Investigación holística en el sector salud* [Presentación]. VI Congreso internacional de enfermería, Lima, Perú. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1219>
- Ramírez-Montoya, M. S. y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 65, 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7555365>
- Salcedo, M., y Ortiz, A. (2016). Análisis epistémico del pensamiento configuracional. *Investigaciones en Educación*, 16(2), 97-118. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/45790>
- Vallejos, Y. A. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva holística. *Teoría y Praxis Investigativa*, 3(2), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3700944.pdf>
- Vega, A. D. (2019). *Perfil docente y práctica educativa, de los profesores del programa de instrumentación quirúrgica de la Universidad Popular del Cesar* [Tesis de doctorado, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio Digital UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2299>
- Velásquez, C. (2011). La investigación holística: Alternativa integradora en Ciencias Sociales. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(2), 170-173. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739446011.pdf>



Cartografía social: definiciones y alcances para la práctica educativa e investigativa

Social Cartography: Definitions and Scope for Educational and Research Practices

*Andrés Ignacio Chacón Solís*¹
Investigador independiente
Costa Rica
achaconsolis@gmail.com



Resumen

Este ensayo busca aproximarse a la definición de cartografía social y sintetizar líneas de aplicabilidad de esta práctica en la docencia y la investigación educativa. A partir de su lectura, quien lea reconocerá antecedentes de la cartografía social, experiencias académicas con respecto al uso de esta en áreas como la investigación sobre percepciones sociales en conflictos territoriales, amenazas naturales, la deforestación, el análisis del discurso en temas políticos, así como en la educación en derechos humanos y la educación para la resolución alternativa de conflictos.

Palabras clave: Cartografía social, conflicto territorial, Costa Rica, educación, geografía, investigación educativa.



Recibido: 19 de junio de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.2>

¹ Docente de secundaria en la especialidad de Estudios Sociales y Educación Cívica; Bachiller en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica, Universidad de Costa Rica. Actualmente cursa la Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y la Educación Cívica en la Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-0376-7587>



Abstract

This essay aims to approach the definition of social cartography and summarize application lines of this practice in teaching and educational research. By reading it, it will be possible to recognize background information about social cartography, experiences from academic authors regarding the use of social cartography in areas such as research on social perceptions related to territorial conflicts, natural threats, deforestation, political discourse analysis, as well as education in human rights and education in alternative dispute resolution.

Keywords: Costa Rica, education educational research, geography, social cartography, territorial conflict

Introducción

A pesar de vivir en una misma ciudad, las personas que en ella habitan tienen apreciaciones distintas en torno a esta, derivadas de sus propias historias de vida y experiencias socioculturales. Incluso la apreciación territorial asociada a un hogar puede no ser compartida cada residente de este mismo. La representación de cada persona es válida para ella misma y genera un sentido de significación con respecto al territorio que habita; más aún, frecuentemente, no reflexionamos acerca de la representación de las demás personas respecto a diversos territorios. La puesta en común de estas apreciaciones no solo nos ayuda a entender el punto de vista ajeno, sino que también es útil para proponer soluciones a conflictos territoriales o amenazas percibidas con base en la reflexión de diversos puntos de vista.

En este sentido, la cartografía social se constituye como una excelente técnica educativa y de investigación para orientar a diversas personas a expresar sus percepciones sobre el territorio que habitan a través de un mapa de este mismo, el cual, precisamente, busca ser un reflejo de la percepción de estas personas. Este ejercicio de reflexión sobre el territorio puede servir de base para diagnósticos docentes que busquen identificar representaciones de estudiantes, así como una técnica de investigación en ramas del conocimiento tales como geografía, historia, antropología, ciencias políticas, sociología o psicología, en tanto permite examinar las perspectivas de distintos individuos en torno a temas relacionados con la territorialidad. Expresado lo anterior,



comento a continuación definiciones que nos ayudarán a comprender qué se considera cartografía social.

Cartografía social: Definiciones vinculadas al concepto

Reitera [Barragán \(2016\)](#) que la representación visual del terreno ha sido una afición de reconocida trayectoria histórica entre muchas culturas a lo largo del planeta, como forma de reconocer y entender el entorno que nos rodea, la cual busca trasladar lo que observamos en una especie de espejo de la realidad llamado mapa. Asimismo, dicho autor indica que los mapas pueden transformarse para exaltar u ocultar determinadas realidades como una forma de ejercicio de poder ([Barragán, 2016](#)); lo anterior resulta claro cuando conocemos que los mapas mundiales predominantes en el planisferio tradicional utilizado en las escuelas exageran el tamaño físico de Europa y América del Norte y disminuyen el tamaño de América Latina y África, aun cuando en términos geográficos la realidad es inversa. Entonces, resulta necesario puntualizar que la cartografía puede encadenarse con intencionalidades políticas o sociales, según sean los deseos de sus autorías; aunque por ello no debemos caer en la afirmación de que necesariamente toda la cartografía posee una agenda política subyacente.

De igual manera, la escala a la cual el territorio es mapeado puede dar distintas interpretaciones o énfasis, como señalan [Sánchez et al. \(2020\)](#), de modo tal que las interacciones entre el ambiente y los seres humanos pueden tener distintos matices en tanto la posición del sujeto replantea la visualización del territorio. Como ejemplo personal, podemos comprender que un mapa de las rutas de tren presentes a nivel nacional en Costa Rica tienen un matiz más detallado que un mapa de todas las rutas de tren en el continente americano; a pesar de que temáticamente traten de responder a preguntas similares, la interpretación de ambos puede responderse de maneras completamente diferentes en razón a sus escalas. De ahí la importancia de reflexionar sobre si el mapa que estamos observando está en una escala contextualizada en nuestro objetivo de investigación.

Por otra parte, es importante acotar la definición de territorio desarrollada por [Castaño-Aguirre et al. \(2021\)](#), quienes afirman que este sería un fenómeno geo-sociohistórico multidimensional, en el cual el sujeto intercambia vínculos emocionales, sociales, culturales, colectivos y

físicos, al ser claro que el conflicto pervive como derivación de distintas relaciones de poder sucedidas en el territorio. Por otra parte, rescatan también la definición de espacio como un constructo erigido en la vida cotidiana que desarrolla un grupo social en un territorio, ya que los grupos sociales pueden experimentar un sentimiento de pertenencia o afinidad hacia un espacio, o bien de peligro y rechazo; en este sentido, expresan lo siguiente : “Hay una constante tensión entre sujetos y lugar, en la que el sujeto marca con su diario vivir el lugar, pero a su vez es marcado también por él” (Castaño-Aguirre *et al.*, 2021, p. 207).

En la contemporaneidad, continuando con el parafraseo de las ideas supracitadas (Castañeda-Aguirre *et al.*, 2021), dos elementos permean el territorio: la tecnología y la comunicación. En tanto el primero exacerba algunas desigualdades de relaciones de poder, el segundo pone facilita la comunicación entre personas y difumina en cierto modo el territorio físico. También conviene señalar la temporalidad como elemento central para interpretar el territorio en el proceso conocido como territorialización, expresado por Castaño-Aguirre *et al.* (2021, p. 206):

En términos de Vite (2011), citando a Hernández Cordero, en el proceso de territorialización se presentan varios niveles: la morfología y configuración del espacio, que hace relación a lo tangible, a lo construido físicamente, a la forma-objeto. Otro nivel son las relaciones sociales, en las cuales se dan las interacciones y el entrecruzamiento de sujetos en las diferentes capas físicas. Y por último, la estructura social, la cual corresponde a los sentidos o significados que se les dan por parte de un grupo social a las formas construidas, a la forma-contenido.

Así las cosas, la noción de territorialización combina aspectos de geografía física con otros de geografía social, siendo ambas facetas interrelacionadas de forma diaria para darle sentido explicativo a esta noción. Definidos los términos anteriores, es preciso ahondar en el tema de cartografía social.

Castro *et al.* (2021) apuntan a los intelectuales Deleuze y Guattari como los predecesores teóricos de la cartografía social, en tanto ambos filósofos postestructuralistas apostaban por un cambio de concepción respecto a la que tradicionalmente se maneja sobre los mapas como insumos acabados, para definirlos como representaciones de



construcciones mentales configuradas por procesos históricos y sociales. En otras palabras, la cartografía social germina a partir del reconocimiento de los mapas como reflejos de procesos continuos y nunca completamente acabados.

Respecto a sus antecedentes más recientes, [Amador \(2021, p. 127\)](#) señala que la cartografía social se consolida a partir de la década de 1970 nutriéndose de corrientes críticas dentro de las ciencias sociales, como la geografía humana y los estudios culturales, las cuales buscaban “producir conocimientos con los otros y no solo sobre los otros, comprender la realidad comunitaria a partir de sus problemáticas y oportunidades, así como reconocer la praxis social como posibilidad de transformación comunitaria”. Dichas aspiraciones investigativas, continúa expresando [Amador \(2021\)](#), posicionan a la cartografía social como una metodología educativa que resulta particularmente atractiva para la educación popular y las tendencias de investigación-acción participativa dentro de las experiencias educativas.

Por otro lado, [Medeiros y Díaz \(2021\)](#) señalan que la cartografía social es un instrumento metodológico que, si se perfila mediante historias de vida, permite trazar mapas que reflejan las experiencias percibidas en algún territorio. En el caso de estos autores, quienes centraron su investigación en la dinámica de conflictos agrarios en la Reserva de Allijilán (Argentina), la cartografía social les resultó una técnica útil, en tanto permitió proyectar una visión del territorio de cada participante, un total de 75, al describir estos a sus parientes y personas antecesoras, así como conflictos por tierras que se dieron en el pasado o se mantienen presentes. Por su parte, [Herrera \(2008\)](#), según se cita en [López \(2018, p. 236\)](#) refiere:

La cartografía social como instrumento, es un ejercicio participativo que por medio de recorridos, talleres o grupos de discusión, utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio en un proceso de conciencia relacional, invitando a los habitantes de un territorio a hablar sobre los mismos y las territorialidades.

De igual manera, [López \(2018\)](#) reitera que la cartografía social busca combinar los documentos escritos (o pensados) con el dibujo para trazar un mapa que permita el manejo de la información de manera

visual, para ilustrar la percepción de diversas relaciones dadas en el territorio y estudiar con estos insumos sus consecuencias. Así, la cartografía social, en el ámbito educativo, permite entender los intereses y percepciones del estudiantado para proponer ejercicios de análisis vinculados a estos elementos. Por su parte, [Amador \(2021, p. 129\)](#) expresa lo siguiente sobre la cartografía social:

Se trata de una apuesta metodológica que aporta a la producción comunitaria de conocimientos, a la generación de inteligencias colectivas y a la instalación progresiva de comunidades de práctica, dado su interés no solo en realizar diagnósticos sobre la realidad en el territorio sino también en producir respuestas creativas desde lógicas no convencionales.

De lo anterior, se refuerza el sentido de que la cartografía social es tanto descriptiva de una problemática como propositiva para su abordaje como tal. Un último insumo a la definición de cartografía social es explicado por [Ruiz et al. \(2021\)](#), quienes señalan que esta propicia, mediante la conversación, un intercambio de experiencias y razones que buscan dar respuesta a problemáticas vividas en un territorio, y además refuerzan el sentimiento de pertenencia hacia este. Por su parte, [Moore y Garzón \(2010\)](#) reiteran que la cartografía social refleja su utilidad en tanto permite aumentar la escala espacial de las experiencias individuales de vida mediante el análisis relacional, para generar un mapa sobre el cual se plantearán soluciones a problemas colectivos. Así se reconoce que cada territorio cambia social y físicamente conforme pasa el tiempo, presentado la cartografía social una oportunidad para reconstruir, mediante el debate y el mapeo de problemáticas, al propio territorio.

A manera de balance, [Barragán y Amador \(2014\)](#) recomiendan tres tipos de mapas para la puesta en práctica de la cartografía social de forma pedagógica: ecosistémico-poblacional, temporal-social y temático. La definición de cada uno de estos tipos se presenta en la Tabla 1:



Tabla 1

Tipos de mapas recomendados en la cartografía social-pedagógica

Tipo de mapa	Definición
<i>Ecosistémico-poblacional</i>	Busca hacer emerger las relaciones territoriales con base en los vínculos y rupturas entre la población y la naturaleza, más allá de las delimitaciones administrativas y políticas. Permite reconocer acontecimientos que subsisten en la memoria de un grupo, de cara a comprender el presente y dibujar posibilidades futuras de actuación, que los actores pueden proponer y decidir realizar.
<i>Temporal-social</i>	Posibilita comprender situaciones problemáticas, en términos de fortalezas y debilidades, que se convierten en posibilidades de transformación. Además, visibiliza situaciones de riesgo que puedan llevar a fortalecer redes y a tomar acciones concretas de transformación.
<i>Temático</i>	

Nota: Tomado de Barragán y Amador (2014, p. 136).

Experiencias de enseñanza, aprendizaje e investigación desarrolladas con la cartografía social

Ávila (2020) expone una experiencia que tuvo al emplear la cartografía social como instrumento didáctico con un grupo de docentes de Ecuador en formación, en la cual se les invitó a trazar las rutas de transporte de sus hogares a sus centros de trabajo, en un mapa elaborado por cada persona. En el transcurso de dicha actividad, se perfilaron los elementos orográficos que se iban presenciando (volcanes, ríos, lagunas o valles, entre otros), así como diversos lugares urbanos o las personas que diariamente observaban, pero pocas veces señalaban en un mapa. Así, expresa Ávila (2020), se visualiza un ejercicio de reconocimiento del entorno cotidiano de los grupos participantes que estimula el manejo de conceptos geográficos donde el personal docente a cargo puede diagnosticar los conocimientos de sus estudiantes en el marco de investigación-acción participativa.

Rogers *et al.* (2015) realizan un análisis del discurso en torno al eje temático del envejecimiento de la población europea empleado

por diversas organizaciones no gubernamentales de países, tales como Polonia, Reino Unido, España y Portugal, en el cual establecieron sus resultados en mapas influidos por la cartografía social. En el caso de su investigación con respecto al Reino Unido, mediante estos mapeos, detectan que, en la discusión pública acontecida en dicho país en el 2012 ante una propuesta de reformar el régimen de pensiones de vejez, el partido Laborista emite discursos en torno al costo de vida, la necesidad de aumentar los montos de la pensión, el fortalecimiento de las pensiones de las mujeres y la importancia de la inversión en el sector de medicina.

Por parte del partido Conservador, este mismo estudio señala que en este se visualizan discusiones en torno a una crisis en el régimen de pensiones, críticas al mismo en el sector público, así como en la edad de pensión. En el marco anterior, el ejercicio de cartografía social permite entender las posiciones ideológicas y tendencias discursivas surgidas a partir de las huelgas de 2012 en el Reino Unido, lo cual ejemplifica su potencial uso para análisis políticos.

Por su parte, Ruiz *et al.* (2021, p. 443) señalan que la cartografía social es idónea para promover competencias sociales y ciudadanas, en tanto se utilizan “conocimientos sobre la sociedad –entendida desde las diferentes perspectivas-, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos y escalas espaciales variables, elaborar respuestas y tomar decisiones, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas”.

Continuando dicha línea, Ruiz *et al.* (2021) aplicaron la cartografía social con un grupo de estudiantes de Río Gallegos, en el extremo sur de Argentina. Allí, sus estudiantes dibujaron en primera instancia los límites de la ciudad de Río Gallegos. Fue llamativo el hecho que varios de los participantes añadieron también partes de la ciudad vecina Punta Arenas, en Chile, visibilizando un territorio que, a pesar de estar políticamente separado en términos sociales, es percibido como uno mismo. Asimismo, un aspecto destacado fue la existencia de alusiones a Netflix o videojuegos en las habitaciones de estudiantes, lo cual sugiere que la internet y los contenidos audiovisuales son ampliamente consumidos en los hogares de esta ciudad. Otras realidades que recibieron especial detalle por parte de estudiantes fueron las constantes inundaciones en la ciudad durante momentos de tormentas, situación que también impacta al centro educativo investigado. Por ello, la cartografía social permite reflexionar las problemáticas ambientales o las condiciones climáticas a



las que se exponen los grupos participantes diariamente para reconocer en estas facetas el territorio (Ruiz *et al.*, 2021).

Madeiros y Díaz (2021) aplicaron la cartografía social con un grupo de estudiantes que vivían en la Reserva de Allijilán, una zona rural de Argentina. En el mapa planteado para describir los elementos espaciales del territorio, se observan animales de granja, corrales, pozos, fuentes de agua, villas, puestos de artesanías, así como tiendas de cuero y lana. Con respecto al mapeo de las rutas de transporte, se destaca el uso de burros para llegar a la escuela. Sin embargo, también el estudiantado narra que algunas de sus amistades se debieron marchar de la zona debido a conflictos por tierras, el desempleo, así como la falta de oportunidades educativas. En esta experiencia, el taller de cartografía social permitió identificar las problemáticas y áreas de conflicto o vulnerabilidad de la zona, donde se podrían plantear plataformas de diálogo con el fin de alcanzar un acuerdo satisfactorio entre ambas partes en el contexto de una región que vive conflictos por tierras.

Por otro lado, Castaño-Aguirre *et al.* (2021) revisan diversos resúmenes de artículos que desarrollan el tema de la cartografía social, con el fin de perfilar los alcances de esta técnica didáctica y de investigación. En uno de los ejemplos expuestos, se indaga el cambio del uso del suelo en la cuenca del río Cauca entre 1950 y 2011, conectando historias de vida que expresan los efectos de la minería, el narcotráfico y las obras energéticas en la zona. De esa forma, se lograron contrastar las historias de vida de personas adultas mayores locales, de adultas y de niños y niñas para dar una coconstrucción del pasado, presente y futuro de esta zona.

En la línea anterior, Castaño-Aguirre *et al.* (2021) relatan otra experiencia en la cual se estudiaron las representaciones e imaginarios del pueblo indígena nasa que vive en Bogotá, Colombia. De esta forma, se buscaba exponer el valor simbólico o cultural que la comunidad nasa atribuía a los territorios donde residían, para contraponerlos con los valores principalmente capitalistas que sostenían algunas personas que querían adueñarse de sus tierras. En este sentido, se busca promover el conocimiento e integración entre las partes para proveer espacios de resolución de problemas y diálogo en el marco de una indagación acerca de la cultura nasa y su relación con la gestión territorial.

Por último, Castaño-Aguirre *et al.* (2021) se refieren a una experiencia de cartografía social en un pueblo pesquero de Chile, mediante

la cual se buscaba entender qué cambios socioeconómicos habían transformado el mapa del territorio. En este horizonte, se detectó que los usos turísticos de las playas iban en aumento, restándole espacio a los grupos pescadores, además de incrementos en los niveles de contaminación producto del turismo y de la pesca insalubre, así como las dificultades del sector pesquero para organizarse sindicalmente.

Cabrera (2016, p. 23) aplica la cartografía social para “analizar los recursos internos y externos de la escuela Marianita Rodas de Prieto ubicada en un territorio socioeducativo adverso dentro de la ciudad de Guayaquil en el año 2016”, en el marco del objetivo general de su tesis de licenciatura en educación inicial. En esta aproximación, Cabrera (2016) realiza diversas entrevistas con personal de la escuela: el director del centro educativo, una exdirectora, una psicóloga y tres docentes, así como a la comunidad usuaria de la escuela, con tres padres y cuatro madres de familia, además de cinco habitantes del poblado. Vinculando lo analizado en las entrevistas y lo que observó, logra cartografiar socialmente el territorio socioeducativo en el que la escuela existe, al visibilizar distintas perspectivas territoriales que perciben los sujetos participantes en la investigación.

Ramírez (2012) interpela a la cartografía social para analizar las experiencias de enseñanza y las vivencias sobre los derechos humanos que poseen estudiantes de décimo año en el Colegio Nuevo Kennedy, en Colombia. Justifica dicha metodología al considerar que promueve en el sujeto a una posición activa en su aprendizaje y permite sensibilizar en temáticas de derechos humanos mediante el reconocimiento de derechos y deberes como elementos interrelacionados en la sociedad.

Así, puntualiza Ramírez (2012), la cartografía social es aplicada por su persona con miras a mapear las relaciones de poder del colegio, por medio de la cual detectó que el estudiantado expresa sus vivencias en torno al libre desarrollo de la personalidad, las formas de convivencia con sus pares, la estigmatización de jóvenes por parte de las personas adultas (es decir, una crítica al adulto-centrismo), así como la relación de las nociones de derechos humanos con sus historias y proyectos de vida. En definitiva, según Ramírez (2012), el ejercicio de cartografía social para la indagación de la enseñanza de los derechos humanos permite externalizar las realidades de estudiantes y orientar al personal docente para reformular sus técnicas didácticas en atención a estas, al buscar mejorar la convivencia en la clase, e incentivar al



alumnado a practicar dicha convivencia con su entorno familiar fuera de la clase.

En una línea muy similar, [Suárez \(2018\)](#) desarrolla una investigación sobre los problemas de convivencia, los mecanismos de resolución de conflictos y las concepciones de ciudadanía que existen en las alumnas de una sección de noveno grado de un colegio en la región del Cauca, en Colombia, en tanto en ese año, según el plan de estudios de dicho país, se estudian estas temáticas. En su planteamiento investigativo, lleva a cabo un taller de mapas de cartografía social para que estudiantes ilustren los problemas de convivencia o participación en el aula; ejecuta un segundo taller para generar una discusión destinada a ilustrar soluciones a lo expresado en el taller anterior, mientras que, en el tercer taller, se elabora una cartografía social sobre conceptos de ciudadanía y tipos de concepción de esta.

[Suárez \(2018\)](#) adjunta fotografías de sus talleres, en los cuales se aprecian mapas elaborados por estudiantes de forma colaborativa mediante la cartografía social de problemáticas de accesibilidad o infraestructura que tiene el centro educativo, de prácticas negativas para la convivencia (egoísmo, intolerancia o violencia), de propuestas de soluciones a problemas en el aula y de conceptualizaciones sobre tipos de ciudadanía. En un balance sobre su experiencia, [Suárez \(2018, p. 75\)](#) expone la riqueza de esta en reflexionar con los sujetos participantes “la importancia de reconocer al otro en términos de la diferencia, la pluralidad y la convergencia”; así como expresa:

La cartografía social fue un espacio que permitió a los estudiantes, plasmar sentimientos reprimidos, despejándose de cargas emocionales, encontrarse consigo mismas y conocer otras realidades... Acciones que no se consiguen con la repetición discursiva de sermones, ni desde la verticalidad pedagógica. ([Suárez, 2018, p. 76](#))

Por su parte, [Barragán \(2016\)](#) aplicó la cartografía social en talleres realizados en 12 universidades colombianas, en los cuales recibió en total 313 participantes. Eran profesionales docentes que se hallaban en esas universidades como estudiantes desarrollando sus estudios de posgrado. El fin investigativo era observar cómo sus participantes ilustraban en un mapa las temáticas que trataban en los cursos universitarios en los

que se habían matriculado para ese momento, por ello se agruparon en dicha línea y en estos subgrupos mantenían una discusión colectiva donde debían dialogar con sus pares para explorar ideas en común, sugerencias o críticas ante el mapa que era elaborado colectivamente y pretendidamente proyectaba lo que estaban desarrollando en sus cursos. Como resultado, algunos subgrupos produjeron mapas de ética, otros de humanismo y ciencia, así como de hermenéutica.

En el análisis de los resultados, [Barragán \(2016\)](#) optó por complementar dicho apartado con entrevistas a los sujetos participantes, quienes expresaron que el ejercicio de la cartografía social los llevó a homogeneizar el lenguaje de forma colectiva para describir cada elemento o idea que sentían era fundamental ilustrar, es decir, se unieron distintas perspectivas conceptuales para llegar a una definición colectiva y aceptable para todo el grupo de participantes. También afirmaron que los convenció de que los mapas no solo se utilizan para representar territorios físicos, en tanto se pueden emplear de igual forma para vincular conceptos abstractos.

Por último, se menciona a [Forero \(2015\)](#), quien aplicó la cartografía social ante un grupo vecinal de comunidades aledañas al río Salitre (Colombia), por medio de la cual detectó que ilustran en sus mapas la constante expansión de residencias y comercios en los últimos años, factores que señalan como causantes de una deforestación notoria que ha incidido en la percepción de un “empobrecimiento visual” del espacio, así como menor calidad en el recurso hídrico junto con pérdida de fauna y flora. Con base en estos insumos, la autora propone varios tramos de la ciudad para que sean reforestados, trazándolos con ayuda del software Google Earth pro, para luego vincularlos como corredores ecológicos mediante el software ArcGIS y además haciendo una lista de instituciones educativas, hospitalarias, comerciales y municipales que podrían aportar al proceso de reforestación en el marco de una propuesta de gestión territorial planteada por la autora.

Conclusiones: Recomendaciones y prospectivas

En cuanto a recomendaciones generales para aplicar la cartografía social en la práctica pedagógica, [Barragán y Amador \(2014\)](#) señalan que es primordial visualizar un tipo de problemática presente en el territorio donde se desee aplicar o bien un tipo de tema que el personal docente investigador quiera ahondar, con el fin de perfilar los fines del



ejercicio y que sean compartidos con los futuros sujetos participantes, no solo para que compartan sus experiencias de manera más orientada sino para que se les anime a participar del ejercicio para el diseño de planes de reconocimiento o transformación de realidades.

Por otro lado, [Barragán y Amador \(2014\)](#) expresan que, en términos del tamaño de los grupos de trabajo con participantes del ejercicio de cartografía social, es recomendable no sobrepasar las ocho personas en cada una de estas agrupaciones ya que un número elevado podría resultar que algunas o algunos miembros intenten evitar participar. Asimismo, dichos autores recomiendan nombrar una persona moderadora que reitere las finalidades del ejercicio, conozca las convenciones de expresión que el grupo desea utilizar (representaciones, dibujos, gráficos, entre otras) y, si lo consideran provechoso, sugerirle al grupo adjuntar las convenciones con su definición textual en algún lugar del mapa, por ejemplo, que una figura de tres árboles significa para el grupo un bosque. Por otra parte, reiteran que es fundamental que el moderador consigne documentalmente el desarrollo y resultados del ejercicio cuidando influir en estos últimos, para construir evidencia que será analizada críticamente por parte de los equipos investigadores.

Comentándose las definiciones de la cartografía social con base en el trabajo desarrollado, podemos afirmar que este concepto remite a una reflexión sustantiva sobre el territorio que habitamos y del cual podemos interpretar numerosas facetas, tales como la presencia de elementos orográficos, recursos naturales, instituciones sociales, historias de conflictos territoriales previos o actuales que marcan ciertos lugares e incluso la relación de ideas y conceptos sobre sí mismas o sobre el territorio. Como herramienta educativa, la cartografía social promueve la criticidad ante preceptos y estereotipos que tanto jóvenes como personas adultas pueden mantener de concebir a los mapas como productos ya generados, invitando a la puesta en perspectiva del territorio y los mapas de este mismo como procesos en constante cambio y sobre los cuales distintos actores sociales pueden tener distintas interpretaciones, pero en definitiva enriquecen nuestra perspectiva del territorio al permitirnos conocer estas mismas interpretaciones contrastantes. En esta línea, [Barragán y Amador \(2014, p. 140\)](#) expresan lo siguiente:

Esta metodología puede ser incorporada como herramienta para las clases y así involucrar a los estudiantes como actores de sus

propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, la cartografía social-pedagógica permite afianzar lazos entre las diferentes subjetividades que se relacionan en el proceso educativo, con miras a empoderarlas frente a la toma de decisiones alrededor de problemáticas que los involucran.

Continuando con la idea anterior de buscar empoderar al estudiantado mediante el ejercicio de la cartografía social, considero que es particularmente necesaria su aplicación en esencialmente todos los programas de educación geográfica (primaria, secundaria o formación técnica-universitaria), ya que constituye un ejercicio de apropiación del territorio donde se habita y coloca a la localidad inmediata en el centro del análisis geográfico, con lo cual el sujeto podría comprender de mejor manera ciertos conceptos geográficos que el personal docente considere provechosos de ser profundizados precisamente mediante esta técnica.

Por mencionar algunos de los conceptos geográficos presentes en el Programa de estudios de Estudios Sociales Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP, 2016), que se pueden vincular y profundizar didácticamente con la técnica de cartografía social están los siguientes:

- Huella ecológica del ser humano en el ámbito local.
- Geografía de la producción alimentaria.
- Distribución espacial y desafíos para la gestión del recurso hídrico
- Dimensión geográfica del cambio climático, en énfasis al ámbito local, vinculándose por ejemplo a historias de vida (expresadas cartográficamente) de los padres de los estudiantes para comprender este proceso.
- Dinámica poblacional contemporánea, visualizando la distribución de las concentraciones poblacionales, así como sus distintas características sociodemográficas.
- Movilidad espacial interna e internacional, visualizando los impactos de estos procesos dinámicos en el territorio.

Las temáticas anteriores son señaladas en tanto la enseñanza de los estudios sociales y la educación cívica es mi formación académica-profesional; sin embargo, es claro que la cartografía social también



es compatible con diversas temáticas vinculadas a las ciencias sociales, económicas, biológicas y de la salud, por mencionar algunos de los distintos campos de conocimiento educativos e investigativos.

Asimismo, se puede utilizar la cartografía social para abordar charlas con comunidades en espacios educativos que puedan ser convocados por municipalidades u organizaciones no gubernamentales en torno a la gestión ambiental local, patrimonio arquitectónico de interés comunitario, de oportunidades de mejora en regulación vial, de discusión de problemáticas sociales como criminalidad o bien para conocer las percepciones de los distintos sectores de habitantes de la comunidad sobre lo que reconocen como su territorio habitado. En fin, es una técnica educativa provechosa para visualizar y analizar al territorio desde múltiples ópticas posibles.

Referencias

- Amador, J. C. (2021). Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: Metodologías para producir conocimientos desde el Sur. En J. A. Amadored, *Comunicación (es) – educación (es) desde el sur* (123-143). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/comunicacion_es_-_educacion_es_desde_el_sur.pdf
- Ávila, D. (2020). La cartografía social como estrategia didáctica: Reconociendo recorridos e imaginarios. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 21-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300021>
- Barragán, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: Entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Barragán, D. y Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127-141. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280215.pdf>
- Cabrera, M. (2016). *Cartografía socio pedagógica en contextos socioeducativos adversos: Mapa de recursos de la Escuela “Mariana Rodas de Prieto”* [Tesis de licenciatura, Universidad Casa Grande]. Repositorio Digital, Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1047/1/Tesis1253CABc.pdf>

- Castaño-Aguirre, C. A., Baracaldo-Silva, P., Bravo-Arcos, A. M. Arbeláez-Caro, J. S., Ocampo-Fernández, J. y Pineda-López, O. L. (2021). Territorio y territorialización: Una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 201-217. <https://doi.org/10.21500/22563202.5296>
- Castro, N., Moya, K. y Villalobos, M. A. (2021). *Representaciones sociales del territorio desde los Estudios Sociales, a través de la cartografía social, durante el año 2020 al 2021 en las poblaciones del distrito central de Tilarán y distrito de San Francisco de Heredia*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. Repositorio Institucional UNA. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/21102>
- Forero, N. (2015). *La cartografía social como herramienta de articulación entre la planeación territorial y la gestión socioambiental: Caso Cuenca Río Salitre, Bogotá D.C.* [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. Repositorio Institucional UDCA. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/413>
- López, C. E. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Scientific*, 3(10), 232–247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Medeiros, R. C. y Diaz, M. H. (2021). Cartografía social: Narrativas, recuerdos y conflictos. Territorio Aljilán, Santiago del Estero-Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 22(37), 49-60. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712021000200049&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2016). *Programas de estudio de Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. Ministerio de Educación Pública.
- Moore, E. y Garzón, C. (2010). Social Cartography: The art of using maps to build community power. *Race, Poverty & the Environment*, 17(2), 66-67. <https://www.reimaginerpe.org/files/Moore.Garzon.17-2.pdf>



- Ramírez, M. H. (2012). La cartografía social: Mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en derechos humanos. *Educación y Ciudad*, 23, 103-116. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/79>
- Rogers, R., Sánchez-Querubín, N. y Kil, A. (2015). *Issue Mapping for an Ageing Europe*. Amsterdam University Press. <https://library.oapen.org/bitstream/id/d4d04e06-d561-4303-b0be-9b7fd492405b/569806.pdf>
- Ruiz, S., Britos, A., Diez, P. y Vázquez, M. (2021). Mapeando con estudiantes secundarios las problemáticas ambientales de la ciudad de Río Gallegos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 441-453. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ruiz25>
- Sánchez, N., Barragán, D. F. y Cruz, A. L. (2020). Cartografía social, usos y sospechas en el campo de la educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(89), 179-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963020015>
- Suárez, G. (2018). *Cartografía social: Una herramienta para la caracterización y el fortalecimiento de la ciudadanía de las estudiantes del grado noveno B en la Institución Educativa La Milagrosa* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Institucional UniCauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/1053/CARTOGRAF%C3%8DA%20SOCIAL%20UNA%20HERRAMIENTA%20PARA%20LA%20CARACTERIZACI%C3%93N%20Y%20EL%20FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20CIUDADAN%C3%8DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Modificaciones implementadas a los laboratorios de química debido a la pandemia por COVID-19 a nivel internacional y nacional, el caso de la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica en 2020-2021 y sus aciertos o deficiencias en cumplir con la finalidad de estos cursos

Modifications Implemented to the Chemistry laboratories due the COVID-19 Pandemic at the International and National level, the Case of the National University and the University of Costa Rica in 2020–2021 and their Successes or Deficiencies in Fulfilling the Purpose of these Courses

Yorleni Corrales González¹

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

yorleni.corrales@ucr.ac.cr



Recibido: 24 de agosto de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.3>

1 Docente de química en la Universidad de Costa Rica desde hace siete años, posee una licenciatura en química obtenida en dicha universidad y cursa sus estudios de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-4071-0774>



Resumen

Este ensayo aborda la problemática enfrentada por docentes que imparten laboratorios de química ante la pandemia por COVID-19; las medidas de contingencia ejecutadas para continuar con los cursos de laboratorio en virtualidad, como lo fueron los simuladores químicos en línea y la aplicación de prácticas caseras de laboratorio; las recomendaciones realizadas por equipos expertos, así como algunas impresiones del estudiantado ante las medidas implementadas por el profesorado. Además, se discuten algunas modificaciones realizadas por dos de las universidades estatales de Costa Rica para hacer frente a esta situación fuera de lo común. Si bien los estudios consultados coinciden en que ante la virtualidad se pierde la esencia de un curso de laboratorio, al no tenerse la posibilidad del manejo de equipos e instrumentación, se considera que la utilización de herramientas virtuales y tecnológicas es un buen complemento para el apoyo del aprendizaje de discentes y que su inclusión es importante para el desarrollo, en el estudiantado, de diferentes capacidades vinculadas con el aprendizaje de la química. **Palabras clave:** Afectación del aprendizaje, destrezas adquiridas, educación, laboratorios de química, pandemia, virtualidad.



Abstract

This essay addresses the problems faced by chemistry laboratory teachers during the COVID-19 pandemic, the contingency measures used to continue virtual laboratory courses, such as online chemical simulators and the application of home laboratory practices, the recommendations made by experts, as well as some impressions of the student body regarding the measures implemented by their teachers. In addition, some measures taken by two state universities from Costa Rica to deal with this anomalous situation are discussed. Although the studies consulted agree that virtuality loses the essence of a laboratory course, as there is no possibility of handling equipment and instrumentation, it is considered that the use of virtual and technological tools is a good complement to support the learning of



students and that their inclusion is important for the development of education in the chemistry laboratory.

Keywords: acquired skills, chemistry laboratories, education, effects on learning, pandemic, virtuality

Introducción

La pandemia por COVID-19 trajo consigo grandes cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje, la responsabilidad social que se le daba al profesorado se volvió más crítica en el modelo de enseñanza remota que se debió implementar y los esfuerzos necesarios para cumplir con ella fueron extraordinarios, muchas personas docentes tuvieron que capacitarse de forma imprevista y rápida en el manejo de nuevas tecnologías, pues se volvieron una necesidad inminente y la mayoría no había implementado con anterioridad la utilización de tecnologías de información y comunicación (TIC) en sus clases, incluso el estudiantado, de quien se pensaba que eran personas nativas digitales, necesitaron de tiempo y hasta cierta capacitación, para lograr hacer frente al cambio (Delgado, 2020; Youssef *et al.*, 2020).

Sin embargo, es probable que las clases más afectadas por la migración imprevista a la virtualidad hayan sido aquellas en las cuales el componente práctico era fundamental, como lo son los laboratorios de química, en los que el estudiantado aprende destrezas manuales en la utilización del instrumental (Villanueva y Zimmermann, 2020), por lo que el cuerpo docente se vio obligado a adaptar sus clases para continuar con la enseñanza de una forma efectiva y las personas estudiantes fueran afectadas lo menos posible por la no presencialidad durante la cuarentena por pandemia (Cabero-Almenara 2020).

Por el planteamiento anterior, se tiene como finalidad el abordaje de las modificaciones hechas por el personal docente que impartió los cursos de laboratorio de química durante la pandemia por COVID-19, esto a nivel internacional, además de un análisis de lo realizado en las universidades estatales, Nacional y de Costa Rica en el 2020 – 2021 y los aciertos o deficiencias en las que pudieron incurrir al variar sus cursos de la modalidad de enseñanza presencial a una virtualidad del 100 %.

Funcionalidad de los laboratorios químicos y destrezas adquiridas por el estudiantado en las clases prácticas

No existen estudios recientes que sean específicos al aporte educativo que tienen los laboratorios en el aprendizaje de la química (Bretz, 2019; Sandi-Urena, 2020); sin embargo, estos se pueden ver como un complemento de los cursos teóricos y conllevan un gran aporte práctico a las destrezas y habilidades del estudiantado en el manejo de reactivos químicos y equipo instrumental característico de un laboratorio.

Arroba y Acurio (2021) indican que, desde el punto de vista del constructivismo, la química es una ciencia teórico-experimental; de ahí la importancia de los laboratorios que dan ese componente práctico; además, explican cómo dicho componente es capaz de activar las habilidades cognitivas de forma creativa, de manera que la persona estudiante participa en la construcción del conocimiento y la toma de decisiones frente a situaciones problemáticas que pueden surgir dentro de un laboratorio, de forma que se les confronta con la realidad, estos conocimientos y destrezas les serán útiles no solo en su desempeño profesional, sino en su vida en general.

Este apoyo experimental a las clases teóricas, adquiere mayor relevancia al considerar que la química es una materia que tradicionalmente ha tenido el rechazo estudiantil, en especial en los cursos de servicio, entendiéndose aquellos que se imparten a estudiantes que no pertenecen a la carrera de química, dichos cursos son de baja aprobación (Arroba y Acurio, 2021), por lo que las clases prácticas ayudan a fomentar la participación activa del estudiantado, la comprensión de la información y el aprendizaje significativo. Además, es importante reflexionar que, desde la neurociencia, se sabe que la atención del estudiantado en una clase se pierde con facilidad, especialmente si hay cierta monotonía en la voz de quien la imparte (Casasola, 2020), por lo que tener apoyo práctico se vuelve fundamental para la comprensión de la información química.

Arroba y Acurio (2021) y Casasola (2020) coinciden en que la parte experimental en el estudio de la química es fundamental, no solo en la adquisición de habilidades motoras y en el manejo y ensamblaje de los equipos de laboratorio, sino, también, en el apoyo a la comprensión de los temas, de manera que la participación activa ayuda a la asimilación de conceptos y técnicas.



Pandemia y cambios en la modalidad de enseñanza y aprendizaje en los laboratorios de química

Si bien es cierto desde hace unos años atrás los modelos de formación en línea han venido en auge, al igual que la inclusión de nuevas tecnologías en el desarrollo de las clases tanto teóricas como de laboratorio, con la utilización de videos explicativos o plataformas interactivas, no se había concebido, en el colectivo, un cambio tan drástico como tener que impartir las clases en su totalidad en línea, prácticamente a nivel mundial y con la utilización de aplicaciones y tecnologías que con anterioridad no se usaban para tal fin, de no ser por la llegada de la pandemia y el confinamiento asociado a esta.

Las metodologías de enseñanza en línea tienen un poder transformador del aprendizaje, cuando son incluidas de manera que involucren un cambio en el modelo de enseñanza y se les compara con modelos tradicionalistas unidireccionales, donde solo el personal docente lleva la batuta locutiva y al estudiantado se le considera un receptor de la información, por lo que el tradicionalismo, se dice, no responde al dinamismo cognitivo que debería caracterizar el aprendizaje del siglo XXI, mientras que, con la aplicación de nuevas tecnologías, se podría llegar al objetivo de incluir habilidades metacognitivas de aprendizaje (Casasola, 2020). De ahí la importancia de la utilización de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para facilitar la comprensión de los temas tratados en cursos de química teóricos y prácticos.

Con la pandemia, la implantación de nuevas metodologías tecnológicas no pudo evitarse. Y las capacitaciones del personal docente se evidenciaron como uno de los mayores retos para que la educación pudiera cumplir con su cometido en esta situación de emergencia (Cabe-ro-Almenaras, 2020), pues debía conocer las aplicaciones, simuladores, plataformas, entre otras herramientas tecnológicas, con anterioridad para poder explicar y retroalimentar debidamente a sus estudiantes, además de poder incorporarlas correctamente en su estrategia metodológica de adaptación.

Otro aspecto interesante que se comprobó que era necesario, al aplicar la metodología virtual, fue que, si bien inicialmente se pensó que las nuevas generaciones eran nativas digitales, ante esta situación, se vio que realmente no era así y que la veracidad de dicho término realmente estaba muy enlazada con las facilidades de acceso a internet y tecnología que tuviera el estudiantado y que, por el contrario, en

muchas ocasiones, se necesitó cierto grado de capacitación, ya que no tenían las herramientas y conocimientos tecnológicos para enfrentarse a la virtualidad (Casasola, 2020; Delgado, 2020). Monturiol (2020) indica que la COVID-19 trajo a relevancia un cambio que ningún otro proyecto de transformación digital había conseguido antes, pues ha hecho actores y actoras del cambio, a docentes y estudiantes, con una nueva forma para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciencia y de cualquier otra disciplina.

Durante la pandemia y la aplicación de la enseñanza en línea, muchas personas estudiantes regresaron a vivir con sus familias, por lo que se tuvo un desplazamiento geográfico a diversas zonas del país que para lugares como Costa Rica se manifestó como una variación geográfica (Monturiol, 2020), pero en países más grandes, como los Estados Unidos, se enfrentaron a la diferenciación en husos horarios, e incluso hubo estudiantes que regresaron a sus hogares en el extranjero, por lo que estas características se debieron tomar en cuenta al hacer la adaptación de las clases (Kalman *et al.*, 2020).

Además, Kalman *et al.* (2020) mencionan un punto interesante de todo este cambio en la formación estudiantil y es el hecho de que, al estar en casa, ya no tenían que desplazarse al centro educativo y podían ahorrarse horas de viaje; pero, además hacen la aclaración de que, en sus hogares, el estudiantado no contaba con espacios adecuados para realizar su tiempo de estudio y, por el contrario, se enfrentaban a distractores que les impedían un buen desarrollo de sus quehaceres educativos. No obstante, los autores rescatan un punto positivo de la estancia en casa durante la pandemia y es que, gracias a la virtualidad, el aprendizaje se hizo más autónomo y esto dio pie a que el estudiantado aumentara su grado de confianza en sí mismo, e incluso que incrementara la motivación con respecto a sus estudios; este aspecto se vio reflejado en las calificaciones finales de los cursos.

Por el contrario, estudios como los de Youssef *et al.* (2020) mencionan que, al estar en casa, la motivación del estudiantado hacia su carrera y estudios disminuyó, pues no se contaba con el apoyo e interacción social con sus pares y la presencia y guía física del profesorado, por lo que se puede decir que la reacción ante la situación depende en muchas ocasiones a la capacidad de organización de la persona estudiante, pues si no se tiene una buena gestión del tiempo, se pierde la motivación fácilmente al tener la necesidad de valerse muchas veces



por ellos y ellas mismas al estudiar, pues la virtualidad encaró al estudiantado ante la responsabilidad que tienen con su propio aprendizaje, justamente por estas razones es que las personas más disciplinadas y con mejor manejo del tiempo tenían los mejores resultados académicos durante la enseñanza remota (Kalman *et al.*, 2020).

Si bien es cierto, la virtualidad perturbó la educación a nivel mundial, las áreas de la enseñanza que se vieron más afectadas fueron aquellas en las que se recurre de forma habitual a actividades prácticas, como lo son los laboratorios de química (Delgado, 2020), ya que se perdieron los espacios de presencialidad donde la persona estudiante tenía contacto con el equipo especializado y los reactivos químicos y se aprendía la forma correcta para su manipulación y ensamblaje, situación que no es posible en el modelo 100 % virtual; el personal docente tuvo que ingeniárselas para llevar una experiencia práctica lo más similar al laboratorio para sus estudiantes a través de una pantalla.

Adaptar un curso a la modalidad en línea es especialmente retador en el caso de los de laboratorio (Youssef *et al.*, 2020), por lo que, se puede entender cómo en el momento de trasladar la enseñanza presencial de laboratorios químicos a entornos virtuales se pierde, en gran medida, el objetivo que estos tienen. Villanueva y Zemmermann (2020) explican que, debido a la virtualidad, los cursos de laboratorio dejan carencias en la adquisición de habilidades prácticas. Los autores exponen también que, en algunos casos, se le dio al estudiantado la oportunidad de retirar los cursos matriculados, para que pudieran decidir si les convenía más esperar y llevarlos en formato presencial más adelante; pero, para la mayoría del estudiantado, esta no era una opción, pues podían atrasar en gran medida su plan de estudios y sus planes a futuro con respecto a su educación.

Medidas de contingencia ante la pandemia debida al COVID-19, para continuar labores de enseñanza en cursos prácticos de laboratorio de química

La ardua labor del personal docente al replantear sus asignaciones y métodos evaluativos es de exaltar, pues todo este trabajo fue efectuado en un tiempo récord. Para ello, se valieron de capacitaciones, reflexiones, discusión e interacción con otros colegas, con el fin de mejorar sus capacidades de manejo en tecnologías. Dentro de las principales recomendaciones de personas expertas al inicio de la pandemia,

estuvo el familiarizarse con las herramientas tecnológicas disponibles para desarrollar las clases virtuales (Arnaud, 2020), pues se insistió en que, para la adecuada aplicación de las tecnologías y una buena clase en línea, se necesitaba sentirse en comodidad al usar los sistemas de aprendizaje, organizarse, saber dónde se encontraba la información necesaria para la clase, estar al corriente de cómo se sube la información a las plataformas, la revisión de asignaciones, tomar asistencia, entre otras (Monturiol, 2020).

En la publicación realizada por Delgado (2020), se recalca la labor docente en cuanto a todo el trabajo realizado en las modificaciones hechas para los laboratorios virtuales, ya que la planeación de los cursos en línea se efectuó en muy pocos días por la influencia de la pandemia; pero, en realidad, preparar una clase virtual es una labor que podría tomar años de elaboración de contenidos y preparación de actividades.

Las medidas implementadas para la enseñanza de los laboratorios en modelo en línea demandaron mucha de la creatividad del profesorado y, en ocasiones, también estaba determinada por los recursos económicos con los que contara la institución. En algunas universidades con mucho presupuesto económico, se adquirieron paquetes tecnológicos (membresías) y se le facilitaron, al personal docente, equipos como tabletas para la elaboración de material, la comunicación con el estudiantado y el desarrollo de las clases (Arnaud, 2020), pero en universidades con pocos recursos, las personas educadoras se vieron en la necesidad de asumir de sus bolsillos la inversión económica en equipo, paquetes tecnológicos, entre otros, que requirieran para llevar a buen término su tarea docente (CEPAL, 2020).

En instituciones de Estados Unidos, como la Universidad de Berkeley, se utilizaron laboratorios virtuales, en los que el departamento de química tomó fotografías, grabó los experimentos, elaboró documentos con la información que estudiantes necesitaban para producir los informes de laboratorio y los colocó en línea a su disposición. Sin embargo, una parte del profesorado consideró que, para tener una buena interacción activa entre estudiantes, el componente sincrónico era esencial, por lo que organizaron clases sincrónicas, cuya finalidad era la discusión de los videos de laboratorio y hablar entre ellos y ellas para hacer la clase más amena o incluso también se efectuaron sesiones sincrónicas con el personal instructor, para la aclaración de dudas. La presentación de los informes podía ser mediante archivo en formato PDF en forma



escrita o en modalidad oral por medio de una reunión en la plataforma Zoom® (Delgado, 2020).

Otras instituciones educativas de dicho país no solo implementaron videos de los experimentos, sino pusieron en práctica la utilización de simuladores virtuales, con los cuales sus discentes entraban a plataformas en línea y realizaban la experimentación, generando así, por su propia mano, los datos necesarios para analizarlos y elaborar los presentables de cada práctica de laboratorio. Para la utilización de los simuladores químicos, se les facilitaron instrucciones detalladas no solo para su uso sino, también para la instalación de los programas que iban a necesitar. Asimismo, se implementó el trabajo colaborativo en grupos pequeños y las sesiones sincrónicas por Zoom® en las que la opción de *breakout rooms* o salas virtuales fue indispensable para el trabajo en equipo, pues se les daba la posibilidad de usar los simuladores químicos durante la clase para realizar la práctica en equipo y así consultar al personal instructor si lo consideraban necesario (Youssef *et al.*, 2020).

En el *Georgia Gwinnett College*, durante la virtualidad, el personal instructor colaboró con estudiantes de forma remota, ya fuera por llamada telefónica o reuniones en línea. En dicha institución, igualmente, se usaron simuladores químicos de laboratorio e incluso se les facilitaron kits de laboratorio a estudiantes para la realización de actividades en casa, se usaron las clases sincrónicas, pero de más corta duración que en la presencialidad; además, se procuró implementar la teoría constructivista para comprometer al estudiantado con la gestión de su propia educación y motivarlo a usar el pensamiento crítico, al poner en práctica los conocimientos ya adquiridos; se efectuaron actividades guiadas en las que el personal docente daba las instrucciones al estudiantado y aclaraba las dudas que surgieran durante la práctica (Villanueva y Zimmermann, 2020).

En la Universidad Nacional de Costa Rica, el personal docente, al igual que en el resto del mundo, hizo uso de su ingenio, vocación, conocimiento y creatividad para llevar hasta sus estudiantes los experimentos científicos necesarios para los cursos de química. Ahí, se utilizó la herramienta de *Facebook Live* en la que el personal docente transmitía en vivo un laboratorio para sus estudiantes, usando una cámara fija o con sus dispositivos móviles. El estudiantado seguía la transmisión en tiempo real y tomaba nota de la información, se sustituyó la libreta de laboratorio por una hoja de cálculo compartida, en la que todos iban

incluyendo los datos y graficando la información requerida según el laboratorio transmitido (Monturiol, 2020).

Otros grupos docentes de esta institución optaron por adaptar las prácticas para que se hicieran con sustancias e instrumentos disponibles en casa o de fácil acceso en algún supermercado; además, se abría la posibilidad de recibir retroalimentación del estudiantado y que pudieran recomendar mejoras para los procedimientos. Con las modificaciones, la intención fue afianzar los conocimientos teóricos adquiridos por el estudiantado (Monturiol, 2020).

En las universidades internacionales, la opinión estudiantil fue relevante, ya que se utilizaron encuestas anónimas al final del semestre para definir el sentir del estudiantado. Dieron como resultado que, si bien consideraban útiles las medidas tomadas y la implementación de nuevas tecnologías para los laboratorios, no consideraban adecuado sustituir del todo el formato presencial por prácticas en línea (Youssef *et al.*, 2020). El estudiantado también apreció mucho la organización de la información y las instrucciones brindadas, pues consideró que se podía visualizar el propósito y objetivos de cada práctica, además de poder seguir los ejercicios y el procedimiento adecuadamente (Villanueva y Zimmermann, 2020). En Costa Rica, no se han encontrado publicaciones de resultados de opiniones estudiantiles a este respecto.

El caso de la Universidad de Costa Rica

En el caso específico de la Universidad de Costa Rica (UCR), las medidas implementadas se basaron en los objetivos que se esperaban de los cursos de laboratorio, al considerar cuáles eran aplicables en un modelo virtual. Por ejemplo, se podía conseguir que el estudiantado relacionara la teoría con la práctica, mediante trabajos experimentales en casa, pero no era tan factible la adquisición de habilidades en el manejo de equipo de laboratorio, por lo que se procedió a crear adaptaciones que permitieran alcanzar los objetivos de aprendizaje que sí fueran logrables en la virtualidad.

Dentro de las metodologías aplicadas por docentes estuvieron: la grabación de videos en los que el estudiantado podía ver el proceso experimental de la práctica correspondiente. En estos una persona docente efectuaba la práctica de laboratorio y se iba explicando el procedimiento. También se utilizaron simuladores químicos en línea; con ellos, se



logró que las personas estudiantes pudieran cumplir la práctica de laboratorio, al emplear una balanza digital disponible en el simulador.

Otra implementación hecha fue muy similar a la aplicada en el caso de la Universidad Nacional; se planteó la adaptación de ciertos experimentos para que se pudieran efectuar en casa, con utensilios de cocina, sustancias caseras o de fácil adquisición en supermercados y farmacias; por ejemplo, en el curso de Laboratorio de Fundamentos de Química Orgánica, para la práctica correspondiente al tema de ácidos y bases, se les solicitó a las personas estudiantes la adquisición de materiales como jabón líquido, refresco gaseoso, vinagre, leche de magnesia, algunas otras sustancias de uso común y un material vegetal como repollo morado, para preparar un extracto con el cual se pudiera hacer una determinación de acidez o basicidad de las sustancias caseras. En el caso de algunos laboratorios de química general, también se les solicitó materiales de fácil adquisición en algunas semanas para que hicieran una determinación experimental casera.

Así, con la ayuda de los videos, las prácticas en simuladores o la experimentación casera, las personas estudiantes lograron recopilar los datos necesarios para el análisis y discusión de la información, de manera que era posible la elaboración de los entregables para la evaluación del curso de laboratorio; además, esto permitía la interiorización de los conocimientos, al asimilar de una mejor forma su aprendizaje en el formato virtual.

Un profesor de dicha institución, [Sandi-Ureña \(2020\)](#), realizó la publicación de sus experiencias al adaptar un curso de laboratorio de química general. En ellas manifiesta que el proceso de aprendizaje por experimentación, es más que un desempeño técnico, sino que es necesario promover el aprendizaje incorporando actividades significativas fuera del laboratorio, de manera que durante la emergencia por pandemia de la COVID-19, se lograran cumplir algunos de los objetivos de los cursos prácticos con el modelo de enseñanza virtual; sin embargo, también, recalca que no está de acuerdo con una sustitución total de la experiencia de laboratorio a un formato remoto, pues la asistencia al laboratorio promueve la adquisición de una serie de habilidades y técnicas manipulativas que no se logran con la virtualidad.

Consideraciones y observaciones resultantes de las aplicaciones de metodologías virtuales de aprendizaje en los cursos prácticos de laboratorio de química

Es importante destacar que el aporte que da el laboratorio es más que un aspecto de destrezas técnicas en el manejo de equipo e instrumentación, sino que va más allá, con la búsqueda de un aprendizaje efectivo y la interiorización de conceptos. Justamente, en este aspecto, es en lo que se basaba el cuerpo docente para la planeación de las actividades virtuales y las adaptaciones hechas; sin embargo, se debe aclarar que, como bien lo menciona [Sandi-Ureña \(2020\)](#), la intención no fue sustituir los laboratorios presenciales, pues considera que los laboratorios son para las carreras de ciencia lo que la piscina para un nadador o nadadora, si bien este puede hacer entrenamiento físico en el gimnasio, siempre necesitará la práctica en la piscina para serlo.

Uno de los principales aportes que ha dejado la implementación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en un formato 100 % virtual, es el uso de las TIC, ya que, para su uso, se pasó por un proceso de capacitación por parte de docentes y estudiantes y se mejoró así su dominio en tecnologías, familiarizándose con ellas y abriendo la posibilidad a su uso en un futuro postpandemia.

El uso de las herramientas tecnológicas ha permitido la implementación de laboratorios virtuales, mediante simulaciones, videos explicativos y prácticos, que favorecen clases más interactivas y llamativas para discentes, de manera que se fortalece la atención, la concentración y el entendimiento ayudando a lograr un aprendizaje significativo y desarrollando destrezas, actitudes y habilidades como el manejo de información y revisión de material didáctico ([Arroba y Acurio, 2021](#)). Con la educación en ciencia, se busca fomentar la capacidad de observación y análisis, la curiosidad científica y el pensamiento crítico en el estudiantado ([Monturiol, 2020](#)); al plantear un laboratorio en el modelo virtual igualmente estos objetivos son los que se consideran fundamentales en la planeación de la actividad, a pesar de que no se logre tener la habilidad manual del manejo de equipo y reactivos, las habilidades de pensamiento se pueden seguir cumpliendo; así, la metodología aplicada se puede considerar que ha sido un éxito.

Al tomar en consideración las implicaciones planteadas en la metodología de enseñanza en línea, es interesante mencionar el artículo publicado por [Kelley \(2021\)](#), quien efectuó una indagación bibliográfica



de más de 171 publicaciones, en la cual investigó la adaptación de los cursos de laboratorio a las clases virtuales y la afectación en el aprendizaje estudiantil como resultado de las medidas tomadas para ajustar los laboratorios de química durante la pandemia. En dicha publicación, la autora resaltó que si bien aún no se cuentan con investigaciones esclarecedoras de la funcionalidad de los laboratorios en el aprendizaje del estudiantado, durante el periodo de pandemia, se observó que las metodologías implementadas como videos de las experimentaciones o el uso de simuladores computacionales permitieron la correcta asimilación de conceptos por el estudiantado, sin embargo cuando lo que se requería eran habilidades técnicas en el uso del instrumental de laboratorio, no se logró mediante la enseñanza en línea.

Pese a lo anterior, [Kelley \(2021\)](#) destaca que una aplicación de simuladores, videos y tecnología en sí, acompañada de la parte práctica en presencialidad, se considera la mejor opción, pues permite un aprendizaje más integral de los conceptos, acompañado de la adquisición de competencias en las habilidades técnicas. Además, alude a que la emergencia del COVID-19 permitió la comparación entre la enseñanza sin laboratorios químicos y con estos, y que esta posibilidad llegó justamente en un momento en el que el cuestionamiento a la efectividad educativa de estos últimos se ha puesto en discusión, pues se quiere saber si realmente los cursos prácticos de laboratorio tienen una funcionalidad lo suficientemente elevada en el aprendizaje del estudiantado para compensar los elevados costos de dichos cursos y la contaminación ambiental que producen ([Bretz, 2019](#)).

Conclusiones

Dentro de las principales observaciones de todos los estudios consultados, está el reconocimiento del trabajo docente ejecutado durante la adaptación de las clases virtuales y el compromiso de estos al capacitarse e informarse para lograr aplicar diferentes metodologías durante el plan de contingencia de los laboratorios virtuales, incluso se menciona que docentes adaptaron en cuestión de días los laboratorios y desempeñaron trabajos que perfectamente pudieron haber tardado años.

Sin embargo, también se destacan las desigualdades a las que hicieron frente docentes para llevar a cabo sus obligaciones, pues mientras que en entidades internacionales se les facilitaron tecnologías y equipos, en otras instituciones, como en las de Costa Rica, la mayoría

de docentes debieron asumir los gastos económicos necesarios para la adquisición de equipo y tecnologías para adaptar sus cursos de laboratorio. Por otro lado, si bien el estudiantado consideró que la adaptación tecnológica de emergencia fue bastante buena, el componente presencial en laboratorios es irremplazable, especialmente para adquirir habilidades técnicas, pero también para fomentar las interacciones entre estudiantes y con el profesorado.

La pandemia dejó ver que la inclusión de nuevas tecnologías en la educación generó buenos resultados al mejorar el aprendizaje efectivo de los conceptos teóricos e incluso en la información práctica del laboratorio; el único componente que no se alcanzó a sustituir durante la virtualidad fue la adquisición de competencias técnicas en el manejo de equipos y reactivos de laboratorio.

Se concluye que existe un debate internacional entre las personas expertas en docencia universitaria de la química, pues no se cuenta con resultados experimentales claros de la utilidad de los laboratorios en enseñanza e incluso se ha cuestionado si vale la pena su aplicación al tomar en consideración los altos costos de dichos cursos y la contaminación ambiental generada.

Finalmente, se recomienda el desarrollo de investigaciones que accedan al esclarecimiento de la utilidad educativa de los laboratorios de química, de manera que se tenga más información del panorama de si son o no útiles para la asimilación de conceptos e información referente a los cursos de teoría y no solo a la adquisición de habilidades técnicas y de manipulación de equipo.



Referencias

- Arnaud, C., (2020). Tips for teaching in the time of coronavirus [Recomendaciones para enseñar en tiempos de coronavirus]. *Chemical and Engineering News*, 98(12). <https://cen.acs.org/education/Tips-teaching-time-coronavirus/98/i12#:~:text=Keep%20it%20short%20and%20simple,the%20videos%20into%20manageable%20chunks>
- Arroba, M. F y Acurio, S. A. (2021). Laboratorios virtuales en entorno de aprendizaje de química orgánica, para el bachillerato ecuatoriano. *Revista Científica UISRAEL*, 8(3), 73–93. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.456>
- Bretz, S. L. (2019). Evidence for the Importance of Laboratory Courses [Evidencia de la importancia de los cursos de laboratorio]. *Journal of Chemical Education*, 96(2), 193–195. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00874>
- Cabero-Almenara, J. (2020) Aprendiendo del tiempo de la COVID–19. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-3. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.2>
- Casasola, W. (2020, 31 de marzo). Repensando el modelo educativo ante el COVID-19. *Hoy en el TEC*. <https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2020/03/31/repensar-modelo-educativo-covid-19>
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf
- Delgado, P. (2020, 11 de noviembre). Retos de enseñanza en línea: El Caso de las clases de química. *Instituto para el Futuro de la Educación, Observatorio. Instituto para el futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/retos-de-ensenar-quimica-en-linea>
- Kalman, R., Macias, M. y Weston, C. (2020). Student Views of the Online Learning Process During the COVID – 19 Pandemic: A Comparison Of Upper-Level and Entry-Level Undergraduate Perspectives [Opiniones de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje en línea durante la pandemia del COVID–19: Una comparación de estudiantes de pregrado de niveles superior e inicial]. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3353-3357. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00712>

- Kelley, E. W. (2021). LAB Theory, HLAB Pedagogy, and Review of Laboratory Learning in Chemistry during the COVID-19 Pandemic [Teoría y pedagogía de laboratorios y revisión del aprendizaje de laboratorios en química durante la pandemia de COVID-19]. *Journal of Chemical Education*, 98(8), 2496–2517. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00457>
- Monturiol, S. (2020, 25 de septiembre). Docentes llevan laboratorios de química a la casa de estudiantes. *UNA Comunica. Oficina de Comunicación*. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/setiembre-2020/3146-docentes-llevar-laboratorios-de-quimica-a-la-casa-de-estudiantes>
- Sandi-Urena, S. (2020). Experimentation Skills Away from the Chemistry Laboratory: Emergency Remote Teaching of Multimodal Laboratories [Experimentación de habilidades fuera del laboratorio de química: Enseñanza remota de emergencia de laboratorios multimodales]. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3011–3017. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00803>
- Villanueva, O. y Zimmermann, K. (2020). Transitioning an Upper-Level, Integrated Laboratory Course to Remote and Online Instruction During the COVID-19 Pandemic [Transición de un curso de laboratorio integrado de nivel superior a instrucción remota y en línea durante la pandemia por COVID-19]. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3114–3120. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00740>
- Youssef, M., McKinstry, E. L., Dunne, A., Bitton, A., Brady, A G. y Jordan, T. (2020). Developing Engaging Remote Laboratory Activities for a Nonmajors Chemistry Course During COVID-19 [Desarrollo de actividades remotas de laboratorio para cursos básicos de química durante el COVID-19]. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3048–3054. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00792>



Deconstruir la Universidad: un análisis con enfoque de género desde la socioformación

Deconstructing the University: An Analysis with a Gender Approach from Socioformation

*Irina Freire Muñoz*¹
Universidad Indoamérica
Ecuador
irinafreire@uti.edu.ec

*Francisco Xavier Dillon Pérez*²
Universidad Indoamérica
Ecuador
franciscodillon@uti.edu.ec

*Orlando David Rojas Londoño*³
Universidad Indoamérica
Ecuador
davidrojas@uti.edu.ec



Recibido: 6 de setiembre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.4>

- 1 Actualmente cursando Ph. D. en Ciencias de la Educación en Universidad Santander México. Magíster en Comunicación por la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Quito. Diplomada Superior en Investigación Socioeducativa por la Universidad Tecnológica América. Licenciada en Comunicación Social con especialidad en Desarrollo por la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Actualmente docente investigadora de la Universidad Indoamérica sede Quito. Autora principal de artículos publicados en revistas indexadas relacionadas al género, comunicación y educación. Ponente en Seminarios Internacionales de Educación y Género. <https://orcid.org/0000-0002-7651-3801>
- 2 Magíster en Educación y Proyectos de Desarrollo con Enfoque de Género y Licenciado en Psicología Educativa y Orientación Profesional en la Universidad Central del Ecuador. Actualmente es docente de grado, posgrado y educación continua en la Universidad Indoamérica Ambato y Quito. Autor de artículos indexados en revistas de alto impacto. Ponente en eventos científicos a nivel nacional e internacional. Sus líneas de investigación se centran en la educación superior, el análisis de redes sociales, la orientación profesional y la psicopedagogía. <https://orcid.org/0000-0002-8776-3435>
- 3 Actualmente cursando un Ph. D. en Educación en la Universidad Católica Andrés Bello Venezuela. Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa y Licenciado en Ciencias de la Educación Básica en la Universidad Indoamérica Ecuador. Actualmente es coordinador de los programas de posgrado en el área educativa en la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la educación superior, investigación, didáctica, currículo, la psicopedagogía y la orientación profesional. <https://orcid.org/0000-0003-2046-6636>



Resumen

La universidad como institución es el espacio idóneo para generar una transformación en los patrones socioculturales de perpetuación de las diferencias de género que promueva la desnaturalización de las violencias y discriminación. El presente ensayo pretende argumentar, con perspectiva de género, cómo histórica y culturalmente se han construido los patrones patriarcales desde la colonialidad en la formación del conocimiento; además, se plantea la necesidad de transitar desde el componente teórico a una acción integrada mediante el modelo educativo de la socioformación para proponer una transversalización del enfoque de género en las funciones sustantivas, docencia, vinculación e investigación, y, sobre todo, en la misma forma de hacer, pensar y sentir la universidad.

Palabras clave: Conocimiento, género, modelo educativo, transformación, universidad.



Abstract

The university is the ideal space to generate a transformation in the socio-cultural patterns of perpetuation of gender differences that promote the denaturalization of violence and discrimination. This essay aims to argue, with a gender perspective, how historically and culturally patriarchal patterns have been built from coloniality in the acquisition of knowledge; in addition, the essay poses the need to move from the theoretical component to an integrated action through the educational model of socio-training to propose a mainstreaming of the gender approach in the substantive functions, teaching, social engagement and research, and above all, in the same way of doing, thinking and feeling the university.

Keywords: gender, educational model, knowledge, transformation, university

Introducción

En los últimos 20 años, se ha desarrollado en Ecuador y, en otros países de Latinoamérica, un escenario de discusión que responde al creciente debate sobre las relaciones e interacciones de género en los ambientes académicos universitarios. Este contexto



no compromete solo a la violencia y desigualdad de género en el ámbito estudiantil y del profesorado femenino, sino al cuestionamiento permanente por las relaciones de poder al interior de las instituciones de educación superior (IES). En primera instancia, sería interesante contextualizar estos debates alrededor de algunos datos, que desde el año 2000, se muestran en países latinoamericanos. Por ejemplo, en Chile, Uruguay, México, Argentina y Ecuador, se discute sobre la situación y permanencia de mujeres en las direcciones académicas y administrativas de las IES, según las estadísticas de la época, menos de 10 % de la planta ejecutiva institucional correspondía a la presencia de mujeres en cargos directivos y académicos (Saracostti, 2006).

El panorama actual no ha cambiado mayormente, pese a los esfuerzos de la inserción de políticas públicas e institucionales que, aparentemente, han intentado disminuir estas desigualdades. Algunos datos estadísticos hasta el año 2021, sobre la situación de equidad e igualdad de género en el ámbito académico institucional, se encuentra registrada en el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2021). El informe señala como datos preocupantes que: a) Apenas el 30 % de personal investigador universitario en todo el mundo son mujeres; b) Hasta el 2018, el 66 % y el 54 % son mujeres docentes en educación primaria y secundaria respectivamente, frente al 43 % de mujeres docentes de educación superior; c) Desde el 2014, la formación de pregrado y máster se reduce a nivel de doctorado, del 53 % al 44 %; d) En 2020, el 18 % de las universidades públicas en América Latina tenían mujeres en la función de rectoras, y en Europa el 15 %; e) respecto a la publicación de artículos, el 38 % de mujeres publican, frente al 62 % de hombres.

Las cifras presentadas por el IESALC (2021) evidencian que, pese a los esfuerzos por socializar y visibilizar las brechas de género a nivel institucional universitario desde hace más de 15 años en todo el mundo, la problemática sigue siendo vigente, invisibilizando, además, la discriminación de acceso y permanencia de las mujeres como estudiantes, docentes, directivas e investigadoras.

Este escenario nos conduce a una reflexión necesaria. ¿No debería ser la institución universidad el espacio idóneo para generar una transformación en los patrones socioculturales de perpetuación de las diferencias de género y, por consecuencia, de la desnaturalización de las violencias y discriminación? Responder esta pregunta sin duda implica

una transformación en los paradigmas que constituyen a la misma institución, como una estructura patriarcal, en la cual los discursos son históricamente androcéntricos. En efecto, el mismo sistema de educación superior en el Ecuador, mediante los espacios académicos creados para la visibilización de la investigación en cuestión de género en las universidades, da cuenta de la consolidación de un discurso masculinizante que se evidencia en todo el sistema de valores, ideologías, pensamiento y creencias que, a través del lenguaje como instrumento de poder, define, desde la palabra y práctica de lo masculino, cuáles son las cuestiones de importancia que deben regir para el desarrollo académico y curricular.

Proceso para el análisis

Este ensayo es producto de una reflexión teórica y política que se ha ido construyendo a lo largo de la participación y asistencia del equipo de autoría en los últimos ocho años, a congresos, seminarios y conferencias magistrales organizadas por distintas universidades ecuatorianas, como la Universidad Andina Simón Bolívar, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, el Instituto de Altos Estudios Nacionales, Universidad Indoamérica, Universidad Politécnica Salesiana de Quito, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, entre otras, además de distintos eventos promocionados por el Consejo de Educación Superior, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación en colaboración con instituciones educativas y de cooperación internacional de Chile, Honduras y Alemania. Todos estos encuentros han presentado resultados estadísticos y de investigación que se ha efectuado en América Latina y el Caribe, a propósito de los informes sobre los estudios de género y su posicionamiento crítico respecto a la colonialidad del ser y del saber, la violencia de género institucionalizada y normalizada por una matriz socio cultural histórica y, en consecuencia, su influencia en los entornos académicos universitarios.

Por otra parte, se ha realizado una revisión bibliográfica con el fin de estudiar tres tipos de información, primero, artículos académicos con resultados de investigaciones mixtas con enfoque de género que analicen el acceso y permanencia de las mujeres en el sistema de educación superior, en la administración y en la docencia universitaria; segundo, información sobre las políticas públicas implementadas por el Estado



ecuatoriano en los últimos cinco años, relacionadas con la problemática y erradicación de violencia de género y discriminación; y tercero, información sobre el modelo educativo de la socioformación, como estructura desestructurante de la colonialidad. Para el efecto, se realizó la búsqueda de documentos en varios motores de búsqueda como Google Académico, Mendeley, Scielo, Latindex, Scopus entre otros, utilizando como palabras clave: género, educación superior, universidad, políticas públicas, socioformación.

Esta reflexión teórica, presentada en forma de ensayo académico, pretende analizar y argumentar con perspectiva de género, cómo histórica y culturalmente se han construido los patrones patriarcales desde la colonialidad en la formación del conocimiento, y el camino que el sistema de educación superior y el estado ecuatoriano intentan transitar, en cuanto a la visibilización de esta problemática, a través de la creación de políticas públicas e institucionales que permitan erradicar la inequidad de género al interior del ámbito académico, pero además, se plantea la necesidad de pasar de un enfoque teórico a una acción integrada mediante el modelo educativo de la socioformación, con el fin de proponer una transversalización del enfoque de género en las funciones sustantivas, docencia, vinculación e investigación y, sobre todo, en la misma forma de hacer, pensar y sentir la universidad.

De la universidad patriarcal a la universidad colonial

Es destacable reconocer que, en la última década, las condiciones socio culturales, económicas y académicas han promovido en varios países latinoamericanos la preocupación por la calidad de la educación superior, y entre estas preocupaciones está la discusión sobre las interacciones de género en el ámbito académico, a propósito de las sorprendentes cifras de desigualdad e inequidad en la inserción de mujeres a la academia. Uno de los primeros encuentros de discusión se realizó en la ciudad de Quito en junio de 2014, en el Seminario Internacional sobre Calidad de Educación Superior y Género, organizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 2014). En este seminario, se evidenciaron los resultados de investigaciones realizadas en universidades ecuatorianas y la región, publicadas en el libro de *Memorias de la Red de Educación Superior y Género*, cuyos temas principales giraron en torno a la participación, la equidad y la violencia de género en el sistema académico y administrativo, tanto a

nivel de profesorado como a nivel estudiantil. De esta manera, se resaltó la problemática de la insuficiente igualdad y equidad de género en la educación superior, como, por ejemplo, la alta tasa de matriculación efectiva proporcional al grado de abandono por parte de estudiantes mujeres, la poca presencia de docentes mujeres en carreras técnicas e ingenierías o el lenguaje sexista que involucra discriminación, agresión y violencia hacia el género femenino en muchos casos. Dentro de las conclusiones más interesantes de este seminario, se constató la presencia de una violencia simbólica enraizada en la historia y en la cultura ecuatoriana y la urgente necesidad de aplicar eficientemente políticas públicas e institucionales de equidad de género que eviten y confronten la violencia y la discriminación al interior de las instituciones de educación superior (FLACSO, 2014).

Sobre los aspectos evidenciados en este seminario, resulta interesante reflexionar sobre algunas cuestiones debatidas en los últimos 20 años por estudios latinoamericanos como los de Joaquín Barrientos, Walter Mignolo, Santiago Castro Gómez, relacionadas con las interacciones sociales ejecutadas mediante las relaciones de poder enmarcadas en la colonialidad, como parte constitutiva de la modernidad. Castro-Gómez (2007) intenta describir y explicar, cómo a través del discurso, las prácticas ideológicas derivadas del pensamiento logocentrista se muestran naturalizadas en todas las relaciones de las sociedades llamadas modernas, que operan desde la visión androcentrista, incluso aquellas que promueven la educación formal. En efecto, para comprenderlo, es necesario prestarle atención al nacimiento histórico de la institución denominada: “universidad” y, revisar cómo su estructura política y académica surge desde el lenguaje y práctica del pensamiento androcentrista como una herramienta de poder y perpetuación de la ideología patriarcal.

Las primeras universidades se destacan en la Europa medieval entre los siglos X y XIII, en Italia, Francia, Inglaterra y España, época en la cual se produce un primer intento de renacimiento del pensamiento basado en la lógica y la razón, pero aún con la influencia de los dogmas clericales y teológicos, cuyo fin era exclusivamente la enseñanza y el cultivo de valores y artes en los hombres, pues las mujeres no eran consideradas sujetos capaces de comprender este proceso educativo. Así, en el año de 1377, la Universidad de Bologna anuncia en uno de sus decretos:



Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad. (según se cita en [Palermo, 2006](#), p. 12)

Pues bien, como lo menciona [Palermo \(2006\)](#), el acceso de las mujeres a la universidad fue un proceso que duró siglos, en los cuales aparecieron excepcionales admisiones de mujeres pertenecientes a la aristocracia europea de finales de la Edad Media. Más tarde, en el siglo XVIII, se produce un importante debate, discutido desde la visión androcéntrica, sobre la posibilidad de que las mujeres puedan acceder a estudios universitarios para ejercer profesiones consideradas masculinas, lo cual provocó que algunas de estas mujeres decidieran disfrazarse de hombres para ingresar al claustro universitario, y luego para ejercer la profesión. Este es el caso de Enriqueta Faver Caven de Renau, quien se graduó en París como médico hombre y, al morir en 1865, se descubre en su autopsia que en realidad era mujer.

Sin embargo, las condiciones socioeconómicas del avanzado siglo XIX, en el cual los roles de género funcionaban en favor del capitalismo creciente de la época, fomentó la incorporación paulatina de las mujeres en los centros de educación superior principalmente en Europa, por una parte, gracias a los movimientos feministas, y, por otra, a la necesidad de inserción a la fuerza laboral de las mujeres con oficios y profesiones considerados femeninos. En este sentido, se recalca la influencia de los constructos sociales estructurados desde los patrones patriarcales ([Dillon y Espinosa, 2020](#)), los cuales operan como categorías dominantes que se transfieren a través del lenguaje y el discurso, otorgando prácticas sociales y profesiones para perpetuar el rol asumido naturalmente por lo femenino, permitiendo así la extensión de la profesión hacia las tareas domésticas y el cuidado de los niños y las niñas.

Sin duda, el debate iniciado en Europa sobre la posibilidad del acceso de las mujeres a la educación universitaria influye significativamente en un creciente desarrollo social y capitalista en toda América. Ya en los años 1850, varios países de América del Sur promovían una inserción sistemática de mujeres a los campos universitarios, pese a una

marcada cultura androcentrista que aún manejaba estereotipos de género, además de otros factores como la procedencia étnica y la situación socio económica en relación con el ejercicio de la profesión, lo público para los hombres y lo privado para las mujeres, lo que impidió el libre acceso y derecho a la educación superior para ellas (Mantilla-Falcón *et al.*, 2017).

Se edifica así, en América del Sur, un sistema educativo generador y perpetuador de discursos socioculturales, políticos, económicos, determinados por un régimen del ser, del saber y del poder, estructurados bajo el esquema logocentrista de la racionalización propia del mundo moderno. Este mecanismo de racionalización solo puede operar bajo la regulación de una matriz cultural y una instancia enunciativa, es decir, actores sociales, instituciones y un marco conceptual que le dé sentido a la regulación y se materialice en el discurso. Como dice Van Dijk (2000), el discurso y el lenguaje es ideología, y perpetúa y reproduce las relaciones de poder.

En este sentido, cabe recalcar los resultados de la investigación de Dillon y Espinosa (2020), sobre las relaciones académicas y de género respecto a la apropiación y divulgación del conocimiento científico en personal docente universitario. El estudio ilustra dos conclusiones importantes de analizar, primero que los docentes hombres manejan los flujos de comunicación que les permiten tener más y mejores conexiones académicas, con lo cual se ven privilegiados en sus intentos de publicación científica; y segundo, que, aunque las mujeres en procesos de coautoría establecen mejores relaciones académicas, al estar los hombres al frente de la publicación como autores, ellas se ven relegadas a un segundo plano.

Desde la perspectiva del enfoque de género, la matriz colonial del poder, en cuanto a la construcción del patriarcado y la perpetuación ideológica del androcentrismo, se convierte en su primer campo de acción al promover la instauración ideológica del mundo simbólico entre lo femenino y lo masculino, como la división determinista y absoluta de las diferencias sexuales y culturales entre hombres y mujeres. El patriarcado, en este sentido, como ideología discursiva institucionalizada y mediada por la sociedad de la información y del conocimiento, no solo regula las relaciones sociales de género y las preferencias sexuales, sino también los discursos de apropiación de la economía, los cuerpos y el conocimiento.



¿Es posible descolonizar la universidad a través del enfoque de género?

Pensar en una respuesta implica probablemente reformular los paradigmas que han delimitado el conocimiento humano en el mundo occidental y que se ha construido alrededor del discurso logocentrista del conocimiento y la educación. Verón (1996), según se cita en [Morales y González \(2007\)](#), define al discurso como un constructo material significativo que está condicionado al sistema en el que se produce, por lo tanto, las categorías de género, en tanto roles, imaginarios y estereotipos se construyen en el discurso.

Es por ello que, el discurso es cambiante, dialéctico y puede llegar a ser transformador según las condiciones sociales, culturales, económicas y científicas que operen y enuncien una realidad específica. Pero se requiere la voluntad política que induzca al debate permanente sobre los discursos que operan en torno a las relaciones de género en el sistema educativo, no solo a nivel de sujetos sino también a nivel de funciones sustantivas relacionadas con la investigación, la docencia, el currículo y la vinculación con la sociedad.

En Ecuador, en el encuentro denominado “Jornadas Repensando la Educación Superior en Ecuador, América Latina y el Caribe”, organizado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación ([SENESCYT, 2018](#)), se debatieron temas importantes acerca de la pertinencia, calidad, igualdad, equidad y sobre todo la importancia de la educación y la investigación para construir una universidad no solo desligada de procesos colonizadores y coloniales, tanto desde la perspectiva logocentrista como patriarcal, sino una universidad incluyente, que atienda a la interculturalidad y diversidad en todas sus formas; es decir, una universidad para todos y para todas.

Estos nuevos espacios de reflexión, análisis y debate sobre temas de género están abordando una realidad histórica cultural, promoviendo paralelamente la necesidad de crear y exigir el cumplimiento de políticas públicas claras de erradicación a cualquier tipo de dominación. Así se menciona en el *Plan Nacional de Desarrollo* que estuvo vigente en el Ecuador hasta el año 2021, en cuya política 1.9 se planteó la erradicación de toda forma de discriminación, violencia, machismo y homofobia, mediante la transformación de patrones sociales y culturales naturalizados y perpetuados en el sistema. Por otra parte, el Consejo Nacional para la Igualdad de Género (CNIG) considera como prioridad

transformar las interacciones inequitativas que fortalecen la violencia en los entornos de la educación superior (SENESCYT, 2017) mediante la generación de información e investigación con respecto a: brechas de género, elección de carreras profesionales a nivel superior y de posgrado, ocupación en cargos directivos y docentes, liderazgos femeninos, violencia y acoso sexual, discriminación y exclusión.

Finalmente, la *Ley Orgánica de Educación Superior* (LOES) en Ecuador menciona en su Art. 71 el Principio de igualdad de oportunidades que: “garanti[cen] a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad” (Asamblea-Nacional, 2010 p. 33).

Esta transformación en el discurso debe materializarse en la ejecución de modelos educativos pertinentes al contexto actual, y coherentes con la demanda social de equidad y justicia social sin distinción alguna. Además, permite la desnaturalización de los roles culturales de género mediante el uso de otros lenguajes no excluyentes, no hegemónicos y desde la mirada pluricultural y multidimensional con enfoque de género, atendiendo a las diferencias y diversidad social, cultural, política, económica e intelectual. Un discurso que ejecute una política cotidiana que cuestione las relaciones de poder y la dominación.

Así lo demuestran las reflexiones de dos encuentros organizados, el primero por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT, 2018) y el segundo por la Asociación de Rectores del Caribe y las Américas (ARCA) con la participación del Consejo de Educación Superior (CES, 2022), ambos relacionados con los desafíos que imprime la erradicación de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior. Estos, en resumen concluyen que la institución universidad, por su responsabilidad social y formativa, debería ser el espacio generador de propuestas pedagógicas, metodológicas y políticas multidimensionales que aborde la formación profesional desde la diversidad, la pluri e interculturalidad y la transdisciplinariedad, y por efecto, la institución universidad estaría encargada de deconstruir la perspectiva logocentrista patriarcal que impide un pleno desarrollo social y elimine cualquier tipo de violencia y discriminación de cualquier tipo.



Mediante esta reflexión, es posible abordar una propuesta pragmática encauzada en el enfoque educativo de la socioformación, con el fin de construir un discurso académico con enfoque de género implícito tanto en la formulación de programas de estudio o currículo, en la gestión administrativa, en la inserción de la universidad en la sociedad a través de la vinculación y en la falta de líneas de investigación que aborden las problemáticas sociales con perspectiva de género.

Del modelo político académico a la acción social integrada: Enfoque de género y socioformación

La educación con enfoque de género implica varios compromisos políticos, institucionales, socioculturales y axiológicos. Transversalizar este enfoque en una acción humana desde el punto de vista de la generación del conocimiento, la planificación, la evaluación, la creación de productos y la ejecución para el mejoramiento de las condiciones de vida de una sociedad también responde a una necesidad y una problemática social.

El enfoque de género en la educación, desde toda la práctica institucional, requiere una voluntad política que trasciende a la demanda social, es decir, la institución educativa tiene la responsabilidad social, desde la investigación, el análisis, la reflexión teórica y la proposición pragmática, promover las soluciones efectivas para la transformación de una sociedad. En consecuencia, tanto a nivel de currículo, gestión administrativa, vinculación con la sociedad e investigación, el enfoque de género permitirá impulsar una educación solidaria que involucra la toma de decisiones fundamentales dirigidas a logro del desarrollo social y humano.

En efecto, el desarrollo social es el objetivo primordial de la educación que busca resolver problemas mediante trabajo colaborativo, participativo, con una visión sostenida de equidad y justicia social. Para ello, es necesario incorporar en este enfoque un modelo paradigmático, acciones e instrumentos con perspectiva de género que viabilicen la transformación de estilos de vida institucionales y, en general, patrones incluyentes de participación social en todos los estamentos universitarios.

Ante una problemática histórico-social enmarcada por las violencias de género, justificada por el sistema de creencias patriarcales y androcentristas, el espacio académico socioformativo está obligado a replantear toda su estructura institucional y social para construir una

sociedad menos violenta, más justa y equitativa en relación con todas las diferencias por etnia, condición socio económica, ideologías políticas, religión y por supuesto, de género.

Desde su creación a finales de los noventa, la socioformación aparece en Latinoamérica y se ha convertido en una meta de aprendizaje para el estudiantado de la educación superior. Sus bases son el constructivismo social y la epistemología de la complejidad (Coaquira, 2020) como ejes claves principales el pensamiento complejo, el proyecto ético de vida, el emprendimiento creativo, la transversalidad y la metacognición (Tobón, 2012).

Por lo tanto, la socioformación persigue, desde sus lineamientos epistemológicos y pedagógicos, conducir la formación integral del estudiantado mediante la construcción del conocimiento ligado a la resolución de problemas. Este proceso es diseñado desde la transdimensionalidad del ser, desde el punto de vista de su acción social como sujeto participe en una sociedad. En este sentido, es un enfoque que establece un diálogo crítico con la realidad, lo que implica necesariamente repensar cómo, desde sus fundamentos, se construye la visión del desarrollo humano, integral y formativo profesional (Coaquira, 2020).

La universidad debería propiciar desde toda su complejidad como institución social educativa, la consolidación de este encuentro. Esta propuesta incluye, en definitiva, un proyecto ético de vida enfocado en la equidad como valor primordial alrededor del cual giran los valores fundamentales humanos como el respeto, el compromiso social, la honestidad y la responsabilidad. Como dice Ambrosio (2018), “la socioformación requiere de personas con la motivación necesaria para cambiar sus creencias y percepciones, no solo en el ámbito teórico, sino también las prácticas que realiza de forma cotidiana a nivel profesional y personal” (p. 59).

Respecto a la planificación del currículo con el enfoque socioformativo, es posible pensar en la ejecución de actividades prácticas como herramientas de relación entre lo teórico y la realidad misma, es decir, como modeladoras de observación, identificación y resolución de problemas de la sociedad, principalmente aquellos que están relacionados con la desigualdad social, la violencia, los problemas ambientales, entre otros, por lo tanto, desde la comprensión teórica a la acción social integrada, este enfoque se centra en establecer y desarrollar mediante la



investigación y la vinculación un proyecto inter y transdisciplinario de afrontamiento de los retos de la vida cotidiana (Martínez-Valdes, 2021).

En este sentido, la identificación de problemas se convierte en un eje articulador del aprendizaje, por lo que los programas de estudio o currículos, ya sea en pregrado, posgrado o educación por competencias laborales, elaborados a través del modelo educativo socioformativo y el enfoque de género, deben reiterar la necesidad de flexibilidad del contenido en función de las necesidades del entorno, esta característica sin duda la hace moldeable a los problemas sociales que el currículo debe responder. No se puede negar la cualidad multi, inter y transdisciplinaria del contenido de estudio que no solo abarca el conocimiento teórico, técnico y científico, sino que está ligado a los procesos culturales de atribuciones de comportamiento, actitudes, costumbres y normas que rigen una determinada sociedad.

Si la construcción de este currículo implica un estudio real de la sociedad y sus problemas con el fin de resolverlos a través de proyectos que integren saberes transversales y transdisciplinarios (UTI, 2018), entonces el enfoque de género puede convertirse en la herramienta cognitiva, metodológica y constructivista que le dé al currículo y a la formulación de los proyectos una visión inclusiva y flexible ante las diversas y complejas realidades sociales. Esta propuesta implica reflexionar sobre la capacitación docente y de autoridades académicas, incluidas las más altas en su rol jerárquico, ya que el enfoque de género no es excluyente y debe ser manejado conceptual y pragmáticamente en toda la estructura, tanto administrativa como académica y pedagógica.

Finalmente, la universidad es el espacio científico más importante de una sociedad, en la cual el conocimiento debe ser generado y aplicado a partir de una problemática que debe ser transformada. La investigación y la vinculación con la sociedad se convierten en puntos claves para diagnosticar situaciones problemáticas, proponer acciones y cambiar realidades. Sin embargo, según información proporcionada en las *Memorias de las Jornadas. Repensando la Educación Superior en Ecuador, América Latina y El Caribe: A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba* (SENESCYT, 2018), en el Ecuador, son pocas las universidades que incluyen el enfoque o perspectiva de género como una línea específica de investigación, y esta deficiencia responde al desconocimiento epistemológico e histórico con la que se trata el término. Si bien es cierto que gran cantidad de universidades realizan estudios

de género, investigación de las relaciones de poder en las instituciones de educación superior (IES), violencia de género en la sociedad y al interior de las mismas instituciones, se lo hace de una manera aislada, justamente porque la línea de investigación con un enfoque o perspectiva de género aún no ha sido considerada como un eje transversal para el desarrollo del conocimiento científico.

La socioformación, sin duda, puede abarcar al enfoque de género como un complemento epistemológico y práctico necesario que involucre otras líneas de investigación relacionadas con la educación, la administración, las ciencias de la salud, las ciencias jurídicas, el bienestar humano, el emprendimiento, la productividad, la industria, la biodiversidad entre otras. Esto implica responder integralmente al impacto socio cultural de las diferencias de género como causas, factores y consecuencias del desarrollo social. Es decir, la investigación con enfoque de género es integrativa, compleja, dialéctica y evolutiva, pues atiende a la dinámica de estas relaciones en el sistema socioproductivo, socio cultural, socio-ambiental y socio-económico.

En este sentido, tanto a nivel del currículo, la gestión, la vinculación y la investigación, el desarrollo social sostenible se debe dar en unas circunstancias de involucramiento técnico, científico, práctico y de conciencia social, en el cual se respetan las diferencias y se atiende a la multidimensionalidad de las personas en su relación con el entorno, las instituciones, el Estado, las mediaciones culturales, entre otras. El enfoque de género y la socioformación promueven este desarrollo y lo hacen definitivamente sostenible en la diversidad emocional, psicológica, intelectual, social y humana.

Como se ha mencionado, no se puede negar la preocupación del sistema de educación superior del Ecuador por analizar y comprender en datos y estadísticas las diferencias de género en los entornos académicos y administrativos de las IES. Estas investigaciones, principalmente cuantitativas, se han presentado desde al menos ocho años en diferentes espacios de reflexión, organizados por universidades públicas y privadas. Tampoco se puede negar que existe una política pública e institucional tanto en la *Constitución de la República*, en los lineamientos del *Plan Nacional del Buen Vivir 2017–2021*, en los *Reglamentos de Educación Superior* y en los indicadores de gestión para asegurar la calidad y la equidad de la educación superior.



También se precisa aclarar que el contexto socio-cultural de nuestro país está transitando entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, en el cual emergen las tecnologías como medios y productos para el desarrollo de habilidades y competencias sociales, es decir, están involucrados directamente con la educación. La sociedad del conocimiento implica unas formas de hacer educación que va más allá de los patrones tradicionales y sobrelleva otras maneras de enseñar y aprender. Todo lo mencionado responde a la generación y pertinencia del modelo socioformativo para la educación, como punto de partida y encuentro entre varios enfoques pedagógicos relacionados con la construcción de un ser humano profesional que atienda a las necesidades sociales en función de su participación consciente de la realidad.

En tal virtud, la transversalización del enfoque de género en la socioformación permite la deconstrucción del discurso hegemónico y patriarcal. Esta nueva forma de hacer educación es inclusiva y permite el desarrollo sostenible porque edifica una sociedad menos violenta y discriminatoria en todas las diferencias por etnia, condición socioeconómica, ideologías políticas, y de género. Además, el enfoque de género y socioformación requieren un proyecto ético de vida enfocado en la equidad como eje central de los otros valores sociales y humanos: el respeto, el compromiso, la honestidad y la responsabilidad.

La inserción del enfoque de género en toda la estructura académica y administrativa de la universidad requiere de voluntad política con propuestas pragmáticas. Esto incluye planificación o rediseño del currículo, la vinculación con la sociedad, la gestión administrativa y la investigación. Por consiguiente, la vinculación con la sociedad e investigación son dos procesos claves en los cuales el enfoque de género permitiría poner en marcha el modelo socioformativo cuyo fin es responder a las necesidades sociales desde las causas históricas y coyunturales que promueven las diferencias y desigualdades. No se puede pensar en responder y solucionar estas necesidades sin la conciencia social que permite el enfoque de género.

Finalmente, el desarrollo social sostenible como meta y objetivo de la educación, enmarcado en un contexto histórico, sociocultural diverso, solo puede ser visto desde la diversidad. La socioformación está pensada para responder a las diferencias porque analiza los contextos e incluye a los participantes en la solución de problemas donde

el enfoque de género de manera transversal se vuelve imprescindible en la composición y generación de políticas de acción afirmativa que integren, visibilicen y mejoren la incorporación de las mujeres en la vida cotidiana.

Desde la universidad, el desarrollo social sostenible y la incorporación de la socioformación como alternativa en los procesos de formación académicos de este nivel deben ser enfocados en la resolución de problemas específicos que modifiquen la realidad del contexto educativo, por consiguiente, el diseño y la generación de carreras y programas y cursos de formación continua deberían enfocarse principalmente en la consolidación de oportunidades que respondan a las demandas del mercado laboral y de servicios, donde la oferta vigente debería, paralelamente, generar espacios en los cuales no exista ningún tipo de discriminación por género ni por cualquier otra situación social, económica o política.

Referencias

- Ambrosio, R. (2018). La socioformación: Un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación* 76(1), 57-82. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2955/3942>
- Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20-%202020.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores. <https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/14-castro-descolonizar-la-universidad.pdf>
- Consejo de Educación Superior (CES). (2022). CES participa en Encuentro Internacional organizado por el ARCA. https://www.ces.gob.ec/?te_announcements=9-06-2022
- Coaquira, C. M. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 260-274. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146017/html/>



- Dillon, F. y Espinosa, D. (2020). Relaciones académicas y de género en docentes universitarios y su influencia en la publicación de revistas indexadas de alto impacto. *Ciencia y Educación*, 3(3), 7-20. <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i3.pp7-20>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2014, 13 de junio). *Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género*. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6249/1/AFLACSO-2014.jpg>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2021). *Informe de UNESCO IESALC afirma que la desigualdad de género en la educación superior sigue siendo un problema universal*. IESALC, UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/03/10/informe-de-unesco-iesalc-afirma-que-la-desigualdad-de-genero-en-la-educacion-superior-sigue-siendo-un-problema-universal/#.YN0A0ExOIPY>
- Mantilla-Falcón, L. M., Galarza-Galarza, J. C. y Zamora-Sánchez, R. A. (2017). La inserción de la mujer en la educación superior ecuatoriana. Caso Universidad Técnica de Ambato. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 12-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134154501002.pdf>
- Martínez-Valdes, M. (2021). La socioformación, como enfoque alternativo en las universidades. Una revisión de literatura. *Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación*, 22, 38-48.
- Morales, O. A. y González, C. (2007). Consideraciones discursivas sobre género en el discurso académico institucional: ¿Dónde está ella? *Educere*, 11(38), 443-453. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603810.pdf>
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>
- Saracosti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de la educación superior: Posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Revista Calidad en la Educación*, 25, 243-259. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n25.261>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT). (2017). *Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en las instituciones de educación superior*.

SENESCYT. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Folleto-Protocolo-Acoso-Discriminacion-violencia.pdf>

Secretaría de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT). (2018). Memorias de las Jornadas. Repensando la educación superior en Ecuador, América Latina y El Caribe: A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. *Chasqui*, 139, 487-490. <http://hdl.handle.net/10469/15881>

Tobón, S. (2012). El enfoque socio formativo y las competencias: Ejes claves para transformar la educación. En S. Tobón y A. J. Dipp (comps.), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (pp. 3-31). Red Durango de Investigadores Educativos A. C. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/02/Experiencias-de-Aplicacion.pdf>

Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI). (2018). *Modelo Educativo*. UTI. <https://www.uti.edu.ec/~utiweb/wp-content/uploads/2018/12/MODELO-EDUCATIVO-2018.pdf>

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.



UNA reflexión sobre el perfil del estudiantado del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos, en relación con el contexto rural de la escuela unidocente en Costa Rica

A Reflection on the Profile of the Students of the Baccalaureate in the Teaching of English for I and II Cycles from UNA in Relation to the Rural Context of the Multigrade School in Costa Rica

*Karla Fabiola Fonseca Benavides*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

karla.fonseca.benavides@una.ac.cr

*Isabel Badilla Zamora*²

Universidad Nacional
Costa Rica

isabel.badilla.zamora@una.ac.cr



Recibido: 28 de setiembre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.5>

- 1 Académica, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional desde el 2015. Tiene experiencia laboral en la enseñanza del inglés para primaria desde el 2014. Cuenta con dos posgrados de la Universidad Nacional; uno con énfasis en aprendizaje del inglés y otro enfatizado en la docencia universitaria. <https://orcid.org/0000-0002-9142-6028>
- 2 Académica, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional desde el 2005. Con experiencia laboral en la enseñanza del inglés para primaria, por 18 años. Cuenta con un posgrado en Educación, de la Universidad de Framingham, Boston; actualmente, se encuentra terminando el programa de Doctorado en Educación. <https://orcid.org/0000-0002-6211-0470>

Carolina Carrillo Artavia³
Universidad Nacional
Costa Rica
carolina.carrillo.artavia@una.cr

Jessenia Rivera Solano⁴
Universidad Nacional
Costa Rica
jessenia.rivera.solano@una.ac.cr



Resumen

Este ensayo académico pretende generar una reflexión en torno al perfil del estudiantado de la carrera Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos de la Universidad Nacional, en relación con la escuela unidocente, como un contexto particular educativo en Costa Rica. Para ello, se comienza con una reseña histórica, a modo de contextualización, relacionada con la importancia de que la carrera incorpore la atención de dicha tipología de escuela en la formación de su estudiantado universitario. Posteriormente, se mencionan las competencias pedagógicas, en el nivel de profesorado y de bachillerato, como perfil del estudiantado de la carrera. Además, se incluye una descripción de las características particulares de la escuela unidocente, que deben ser consideradas entre la formación y sensibilización profesional del alumnado. Para finalizar, se menciona cómo la carrera ha ido fortaleciendo el perfil profesional de sus personas estudiantes, mediante *The Umbrella English Teaching Project*, el trabajo interunidades entre la División de Educación Básica (DEB) y la División de Educación Rural (DER), y la participación del estudiantado en actividades pedagógicas de formación didáctica e investigativa.

3 Académica, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional desde el 2014. Con experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde el 2010. Cuenta con un posgrado en Humanismo, Sociedad y Ambiente, de la Universidad Nacional; actualmente, está finalizando la maestría en Aprendizaje del Inglés. <https://orcid.org/0000-0003-3428-530X>

4 Académica, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional desde el 2015. Con 23 años de experiencia en la enseñanza de educación rural en I y II ciclos con énfasis en escuelas unidocentes. Cuenta con formación de Maestría en Educación Rural Centroamericana, de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0001-6992-8251>



Palabras clave: Carrera, docente, enseñanza, escuela, inglés.



Abstract

This academic essay aims to generate a reflection on the profile of the students of the major of English Teaching for I and II Cycles of the Universidad Nacional, in response to the multigrade school as an educational context in Costa Rica. For this, it begins with a brief historical review, as a contextualization, of the importance of the major being a pioneer in the incorporation of this type of primary educational institution in the formation of its university students. Subsequently, a mention is made about the pedagogical competences, at the level of professorship and baccalaureate, as a profile of the students of the major. In addition, a description of the characteristics of the single-teacher school is included, which must be considered within the training and professional awareness of the student body. Finally, it is mentioned how the program has been strengthening the professional profile of its students through The Umbrella English Teaching Project, the inter-unit work between the Basic Education Department [*División de Educación Básica* - DEB] and the Rural Education Department [*División de Educación Rural* - DER], and the participation of the student body in pedagogical activities of didactic and investigative training.

Keywords: English, major, school, teacher, teaching

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera comienza en Costa Rica en 1994, una iniciativa de incorporación al sistema educativo a través del Ministerio de Educación Pública (MEP). En 1998, dicha iniciativa se oficializa en manos de la Oficina de Lenguas Extranjeras, hoy el Departamento de Primero y Segundo Ciclos, con el fin de proporcionar, al menos, dos lecciones semanales de tal idioma en las escuelas del territorio nacional, según la matrícula que registre cada institución. Sin embargo, para la modalidad de escuela unidocente, su ubicación, la baja matrícula, el plan de estudios y las condiciones

de infraestructura limitaron su acceso a la incorporación lingüística mencionada.

A partir de estos antecedentes, la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos de la Universidad Nacional (UNA) registra su génesis como respuesta a la necesidad de una formación académica universitaria orientada a dicho contexto. Para esto, [Miranda et al. \(2004\)](#), en los inicios de los años 2000, señalan que “el Ministerio de Educación Pública ha manifestado la necesidad del aporte de las universidades estatales que garantice los recursos humanos necesarios para la atención de niños de I y II ciclos en la enseñanza de una lengua extranjera” (p. 9). Por lo tanto, la UNA atendió este llamado, al ser fiel a su naturaleza humanista que la hace llamarse la *Universidad Necesaria*, y creó esta carrera buscando responder a la formación de profesionales en educación, especializados en inglés para primaria, a través de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación CIDE, y de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), las cuales comparten dicha formación desde sus áreas de *expertise*.

Por consiguiente, este ensayo tiene como propósito reflexionar sobre el perfil del estudiantado de la carrera aludida, con respecto a la escuela unidocente, ya que “en el país, una de cada tres escuelas opera bajo [esta] modalidad” ([Programa Estado de la Nación, 2021](#), p. 38). Para esto, se realiza una reseña histórica de la enseñanza del inglés en dicho contexto. Además, se hace referencia a las singularidades de la escuela unidocente en cuanto a su identidad rural y mediación pedagógica. Posteriormente, se describe cómo la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos pretende, mediante el perfil de salida del alumnado, contribuir al sistema de la educación primaria en Costa Rica. A partir de lo anterior, se analiza cómo el perfil puede responder, de manera más participativa, en el contexto rural de la escuela unidocente costarricense.

Desarrollo de la enseñanza del inglés en escuelas unidocentes de Costa Rica y su relación con el perfil de estudiantes de la carrera de Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos de la Universidad Nacional

La incorporación del idioma inglés, como lengua extranjera, en el sistema educativo de Costa Rica ha sido un proceso que se oficializó



a finales de la década de los 90 y que trajo consigo la necesidad de ofertar una formación profesional en el nivel universitario. Por lo tanto, a continuación, se describe, históricamente, algunos elementos fundamentales para conceptualizar la participación de la carrera Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos de la UNA, a través del perfil del estudiantado, en la educación primaria costarricense, con respecto a la escuela unidocente, como parte, también, del contexto educativo de Costa Rica.

Enseñanza del inglés en escuelas unidocentes de Costa Rica

Para reflexionar acerca del perfil del estudiantado de esta carrera, es esencial comprender los antecedentes históricos de la enseñanza del inglés en escuelas unidocentes de Costa Rica, por lo que es necesario describir, primero, cómo inició dicha enseñanza en el nivel general. Luego, se describe la escuela unidocente como contexto particular del sistema educativo. Por último, lo anterior da pie para explicar cómo ha sido la enseñanza de ese idioma en este contexto.

A lo largo de la historia de la educación costarricense, se han dado cambios que surgen en respuesta a necesidades internas del país y también a factores externos que influyen en la dinámica nacional. La iniciativa del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo de Costa Rica comenzó a gestarse en 1994; se visualizaba como el idioma universal, a partir de la globalización, la cual comenzaba a tomar fuerza desde ese momento. En 1998, el Ministerio de Educación Pública oficializó dicha propuesta, mediante el establecimiento de un mínimo de dos lecciones semanales en todas las escuelas del país, con la posibilidad de incrementar la cantidad con respecto a la matrícula de la institución.

La posibilidad de aumentar las lecciones del idioma, dependiendo de la matrícula de la institución, empezó a afectar a la escuela unidocente; la cual tiene como peculiaridad que su matrícula actual no supera las 30 personas estudiantes, por lo tanto, su nivel de exposición abarca únicamente dos lecciones semanales. Aunado a esto, la escuela unidocente es parte de un contexto rural, es decir, en su gran mayoría, su ubicación es alejada de la Gran Área Metropolitana, hecho que, a lo largo de los años, ha limitado su acceso al territorio y a diferentes servicios básicos, así como a la implementación de tecnologías como herramientas educativas. Adicionalmente, la escuela unidocente parte del principio de ser un único grupo de personas estudiantes quienes comparten un mismo

espacio educativo, a pesar de estar en distintos niveles de primaria; en otras palabras, es un proceso de enseñanza-aprendizaje multigrado. Esas tres singularidades de este tipo de escuela no se han visto consideradas de manera exponencial y diferenciadora, lo que ha generado una brecha de oportunidades para el aprendizaje del inglés entre las escuelas unidocentes y las pluridocentes.

Actualmente, la escuela unidocente presenta dos modalidades para la enseñanza del inglés. Por un lado, se encuentran aquellas instituciones que cuentan con una persona especialista en la pedagogía del idioma, quien desarrolla dos lecciones semanales por ciclo, es decir, un total de cuatro lecciones en cada escuela unidocente. Lo anterior lleva a esta persona docente a la necesidad de completar su cantidad de lecciones mínimas semanales (30) en otras instituciones educativas, lo cual le atribuye el carácter de itinerante. Además, esta persona educadora de la materia de inglés debe desarrollar, en la escuela unidocente, el Programa Nacional de Inglés para primaria, que carece de contextualización para este tipo de institución educativa.

Por otro lado, existen escuelas unidocentes que no cuentan con una persona especialista en la pedagogía de la enseñanza del inglés, por consiguiente, el Ministerio de Educación Pública les facilita un recurso didáctico llamado *Programa Inglés Interactivo*. En sus comienzos, este programa nace como *Radio Interactiva*, a través del medio radial que tenía más cobertura nacional, y era concebido un modelo de aprendizaje del inglés autoformativo, con un aparente enfoque comunicativo que pretendía desarrollar, principalmente, las habilidades de habla y escucha. *Radio Interactiva* se transmitía dos veces por semana, durante 20 minutos, seguido de otros 20 minutos de práctica para el estudiantado. Luego, se digitalizó su contenido en formato de casete y, más adelante, en CD; se crearon tres libros digitales *Coko & Rainbow* (1.^{er} y 2.^o nivel), *Fantastic Balloon* (3.^o y 4.^o nivel) y *Turbo Trip* (5.^o y 6.^o nivel), para utilizarse, en la actualidad, en más de 100 escuelas unidocentes de Costa Rica.

Al considerar las particularidades de la escuela unidocente, en cuanto a su ubicación, matrícula y consecuente limitación de lecciones que restringe la exposición del estudiantado al idioma, así como a la poca accesibilidad laboral por parte de las personas docentes del inglés, se ha generado una brecha de oportunidades de acceso a esta lengua en las instituciones mencionadas. Este desfase llama la atención, ya que,



a pesar de que este tipo de centros educativos representa un porcentaje considerable en la totalidad de escuelas del país, la prioridad para ser atendidas no ha sido equitativa y el nivel de dominio del inglés es sorpresivamente bajo.

Lo previo se ve reflejado en lo que el [Programa Estado de la Nación \(2017\)](#) afirma: hay un bajo dominio del inglés como lengua extranjera, ya que solo un 10,8 % de la población presenta un buen dominio de un idioma. Específicamente para el inglés, se establece que un 11 % del sector poblacional tiene un buen dominio en la zona urbana; el panorama menos favorable es para las zonas rurales, con un 3 %. A pesar de aumentar su cobertura nacional (pasó de 48 % a 89 % entre el 2001 y el 2016), en las escuelas de Dirección 1 y unidocente esta es relativamente baja, en lo que a presencialidad se refiere. Esto justifica aún más la necesidad de ampliar la calidad de la enseñanza del inglés en esas instituciones educativas y, por ende, la formación de profesionales del idioma que respondan tanto a las características particulares como a los requerimientos de la escuela unidocente.

Carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos, Universidad Nacional

La carrera Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos de la Universidad Nacional facilita una formación holística que incorpora la experticia pedagógica y la lingüística, fundamentales para una oferta académica robusta. El Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), a través de la División de Educación Básica (DEB), es pionero de la instrucción de personas educadoras costarricenses, su raíz reside en la Escuela Normal, igual que en la Escuela Normal Superior y esta “sustenta y reconstruye permanentemente su proyecto educativo en la integración de sus procesos de investigación, extensión y producción, fortaleciendo la formación de profesionales de calidad y con alto compromiso con las poblaciones menos favorecidas” ([División de Educación Básica, 2018](#), párr. 2).

Adicionalmente, es la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), mediante la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL), la encargada de la formación en el inglés. De hecho, la experiencia de esta escuela aporta inigualablemente en la instrucción holística de la carrera, ya que “es parte de su quehacer y misión institucional, y se cuenta con experiencia en el caso específico de I y II ciclo, mediante el trabajo

en proyectos de extensión vinculados con la capacitación a maestros que trabajan con la enseñanza de una segunda lengua” (Miranda *et al.*, 2004, p. 8).

La Enseñanza del Inglés contribuye al proyecto-país de la incorporación del inglés en el sistema educativo, mediante la formación de profesionales competentes en su área afín y con un carácter humanístico, particular de la UNA. De hecho, su génesis responde a una dimensión externa y a otra interna. Por un lado, la dimensión externa evoca la necesidad de actualizar la instrucción de profesionales al fenómeno de la globalización, lo cual requiere ciudadanos con habilidades comunicativas bilingües, especialmente, en el manejo del inglés como lengua universal. De hecho, “ese Ministerio manifestó la necesidad de que las universidades estatales apoyaran la formación de los recursos humanos necesarios para la atención de niños de I y II ciclos en la enseñanza de una lengua extranjera” (Álvarez *et al.*, 2015, p. 11). Por tal razón, en el primer plan de estudios de esta carrera, sus autores Miranda *et al.* (2004) describen que la UNA respondió al llamado del Ministerio de Educación Pública, evidenciando su carácter humanista, en consideración con los requerimientos del país y fortaleciendo su título de *Universidad Necesaria* al servicio de Costa Rica.

Por otro lado, Enseñanza del Inglés, en su dimensión interna, responde, igualmente, al Estatuto Orgánico de la UNA, artículo 3 (1993, según se cita en Miranda *et al.*, 2004), el cual establece que todas sus carreras deben:

- a. Contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional y al desarrollo de una cultura propia al servicio de la paz y de la libertad. Crear, cultivar y difundir el conocimiento en las ciencias, las letras, las artes y todas las manifestaciones de la cultura que sean asequibles. Lograr el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad universitaria y promover una formación humanística; b) Promover y generar propuestas de transformación social y de desarrollo integral para el logro de una sociedad próspera, justa y libre; c) Contribuir al perfeccionamiento de la democracia plenamente participativa. (p. 6)

De esta manera, se evidencia la relación de la carrera con su función social. La formación académica se sustenta en áreas disciplinarias de la lingüística y la pedagogía, sin dejar de lado la identidad



humanística que tiene la Universidad Nacional. Es así como, desde su fundamentación de las dimensiones interna y externa, el Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos está llamado a contribuir a la dinámica de la sociedad costarricense.

Perfil de la persona graduada

Para describir el perfil de la persona graduada de la carrera en cuestión, se presenta la tabla 1, como una adaptación de lo expuesto en el plan de estudios vigente, enunciado por *Álvarez et al. (2015)*, quienes describen cada curso pedagógico y lingüístico en cuanto a sus competencias por desarrollar. Para los fines analíticos de este ensayo, se vincularán únicamente las competencias pedagógicas, con el propósito de que la reflexión gire en torno a su respuesta al contexto unidocente.

Tabla 1

Perfil de la persona graduada del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos: competencias pedagógicas

Nivel de Profesorado

Domina los contenidos teóricos de la psicología del niño en edad escolar y su desarrollo.

Analiza los factores y dimensiones de carácter intrapersonal, interpersonal y sociocultural de los grupos sociales y etarios con los que trabaja, para promover su pleno desarrollo humano.

Interpreta el conocimiento científico pedagógico en su función educativa.

Domina las teorías cognitivas y sociales del aprendizaje.

Comprende:

-Influencia de esas teorías en los procesos cognitivos de los niños y las niñas.

-Funciones, procesos y estrategias cognitivas.

-Enfoques del desarrollo cognitivo.

-Estilos de aprendizaje.

-Factores sociales y afectivos que inciden en aspectos cognitivos del aprendizaje de una lengua extranjera.

Explica los fundamentos de las didácticas especiales desde los procesos metacognitivos.

Explica el modelo de atención a las necesidades educativas, que parte del análisis de las características del estudiantado y su contexto, para ofrecer los apoyos adecuados.

Nivel de Profesorado

Anima procesos de producción artístico-creadores en los estudiantes, como medio idóneo para el desarrollo integral del sujeto, y su uso en la enseñanza del inglés para I y II ciclos.

Media pedagógicamente en los procesos de aprendizaje de los alumnos, a través de la selección, creación y utilización de materiales didácticos para la enseñanza del inglés en I y II ciclos.

Problematiza, en torno a la evaluación de los aprendizajes, su función social.

Conoce las técnicas de evaluación para todas las habilidades en el dominio de una lengua extranjera.

Explica los principales enfoques y metodologías en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su concreción en el planeamiento didáctico, como parte de un diseño curricular.

Reflexiona acerca de su propia práctica pedagógica en los sucesos cotidianos del aula, con el fin de implementar estrategias de mejoramiento o transformación, considerando las características propias del contexto.

Nivel de Bachillerato

Asume la reflexión sobre su práctica pedagógica, mediante procesos investigativos.

Incorpora técnicas para sistematizar su quehacer, planteándose interrogantes, buscando soluciones alternativas.

Promueve procesos de lectura y escritura de una lengua extranjera en poblaciones de niños, niñas y personas adultas.

Domina, en forma crítica y propositiva, los contenidos programáticos básicos del currículo oficial de la enseñanza de una lengua extranjera en I y II ciclos, de manera que logre una aplicación idónea y crítica de aquellos en su función docente.

Aprovecha, con sentido crítico, los aportes científico-tecnológicos para el desarrollo del proceso educativo y, particularmente, en la enseñanza de una lengua extranjera.

Actúa en forma crítica y creativa en su ámbito laboral, transformando su realidad educativa en el campo de la enseñanza del inglés para I y II ciclos, por medio de la investigación.

Nota: Elaboración propia, como adaptación, a partir de Álvarez *et al.* (2015, pp. 54-76).

A partir de las competencias de este perfil ocupacional, se contempla que el estudiantado desarrolle la habilidad de análisis crítico, con sentido ético y creativo, como futuros docentes de inglés para



niños y niñas de la enseñanza general básica. Conjuntamente, se espera que, al graduarse, el alumnado demuestre competencias de la dimensión pedagógica y propias de la lengua extranjera; entre ellas, están las relacionadas con el saber actitudinal, tomando como base la ética, el humanismo, la empatía, la interdisciplinariedad y la visión cultural holística (Álvarez *et al.*, 2015).

Correspondencia del perfil del estudiantado con respecto a las particularidades de la escuela unidocente

La escuela unidocente tiene particularidades con respecto a otros tipos de instituciones de educación primaria en Costa Rica. Con el fin de analizar la correspondencia del perfil del alumnado de la carrera, en relación con el contexto unidocente, es fundamental mencionar las características propias e inalienables de este tipo de escuela, para lograr una sensibilización contextualizada.

Características de la escuela unidocente: ubicación, personal docente, estudiantado y ambiente áulico

La escuela unidocente es un tipo de institución educativa que posee características muy propias con respecto al resto de los centros de enseñanza del país; entre ellas se pueden mencionar: la matrícula actual igual o menor a 30 estudiantes, su relación intrínseca y dialógica con la comunidad, su distribución horaria de la jornada y algunas otras que la hacen única en el sistema educativo de Costa Rica. Para los fines de este ensayo, se resaltan, a continuación, cuatro elementos que influyen en la reflexión de este: ubicación, personal docente, persona estudiante y ambiente áulico.

Ubicación

A pesar de que, en tiempos coloniales, la escuela unidocente comenzó en zonas urbanas, su ubicación actual (posterior a la independencia de las naciones centroamericanas) se localiza en las zonas rurales de cada país. Un aspecto relevante es que la relación entre escuela y comunidad es inalienable, ya que ambas se desarrollan entorno a “familias que se dedican a actividades productivas ligadas al trabajo agropecuario, a la pesca, a la crianza de animales domésticos, y en los últimos años al turismo, o en empresas que llegan a establecer sus negocios productivos” (Alvarado y Maya, 2009, p. 14). Las escuelas unidocentes, según Díaz y Solano (2002) y Solano *et al.* (2003), se

encuentran dispersas a lo largo y ancho de la geografía nacional; asimismo, nos hablan de revalorar lo rural, verlo de una manera integral, y así, de esta manera, considerar las especificidades culturales y económicas entre los nuevos patrones de desarrollo.

Esta característica laboral y comunal representa un íntimo enlace con las actividades de la escuela, en tanto que la realidad de las personas estudiantes encuentra significado en su familia y la dinámica de su comunidad. Por consiguiente, el rol que ejerce el docente es vital, debido a que se compromete a “desempeñar una serie de funciones en las que debe atender: el desarrollo curricular, la gestión escolar y el trabajo con la comunidad educativa” (Alvarado y Maya, 2009, p. 14).

Ello hace de la ubicación no solo un rasgo geográfico, sino un condicionante de su funcionamiento, por la indisoluble relación que debe tener la escuela con la dinámica de la comunidad, en favor de un fortalecimiento identitario y de la construcción de un proceso educativo con significado. Es así como “el espacio de la escuela unidocente... trasciende por mucho, los meros procesos formales de enseñanza y de aprendizaje entre el y la docente y sus estudiantes, y adquiere un valor especial para el conjunto de la comunidad” (Angulo *et al.*, 2010, p. 21).

El personal docente

La persona docente, especialmente quien labora en escuelas unidocentes, trabaja en contextos muy particulares; así, por ejemplo, Winter y Hernández (2004) aluden que el profesor rural enfrenta diversas realidades, con escenarios complicados, en condiciones llenas de limitaciones; esto implica que son muchas las exigencias para un maestro rural.

Por otra parte, el pedagogo encargado de una escuela unidocente debe ser capaz no solo de desarrollar sus habilidades metodológicas, administrativas y comunales, sino de la articulación de múltiples rasgos que hacen de este contexto un escenario diverso. Varios investigadores (Alvarado y Maya, 2009; Solano *et al.*, 2003) describen que el trabajo del docente es de manera simultánea, atiende hasta seis niveles a la vez, por lo tanto, su función es muy diferente a la de otras instituciones educativas. Asimismo, esos indagadores coinciden en que el tipo de planeamiento que se debe efectuar, la distribución del tiempo, el espacio, los recursos y, en general, la mediación de los aprendizajes sean de



manera no directiva, delegando mayor responsabilidad al educando en su proceso educativo.

Debido a las particularidades y exigencias del contexto unidocente, el profesional educativo debe ser capaz de enfrentarse a estas condiciones que lo retan, a encontrar maneras de contextualizar la realidad vivida y cumplir con las demandas propias de su profesión “en el campo técnico-pedagógico, administrativo, y psicosocial, obteniendo el mejor provecho de los pocos recursos con que cuenta la institución y los que ofrece la comunidad” (Alvarado y Maya, 2009, p. 15). Todas esas responsabilidades y quehaceres han generado en la historia que la persona a cargo de una escuela unidocente se sienta en aislamiento y sobrecargada laboralmente; sin embargo, la posibilidad de comunicarse, planear en conjunto (Torres *et al.*, 2013) y generar vínculos comunicativos ha mejorado en las últimas décadas. Para Solano *et al.* (2003), las tareas del docente rural “pueden subdividirse en cuatro bloques principales: actividades relacionadas con la planta física de la escuela... trabajo con comités, apoyo administrativo y financiero... actividades relacionadas con los padres de familia... actividades relacionadas directamente con los alumnos” (pp. 125-127); por lo tanto, es muy variable la proporción de trabajo de quien es unidocente.

Por otro lado, se podría considerar que un punto a favor del quehacer docente es que el tipo de instituciones mencionadas cuentan con una comunidad mejor definida, en la cual, si la persona educadora logra mantener una estrecha relación comunal, puede “planear estrategias pedagógicas con esfuerzos en pro del desarrollo institucional y comunal” (Alvarado y Maya, 2009, p. 15). Esta ventaja puede facilitar la creación de comunidades de aprendizaje que trasciendan las aulas y hagan del aporte de la dinámica comunal un factor significativo y real a la hora de adquirir conocimiento.

Con lo anterior, se evidencia que la formación pedagógica universitaria de un profesional de la educación, incluyendo la de las personas docentes del inglés, así como la investigación y extensión de los procesos formativos a este tipo de contexto, debe dejar el concepto urbano-céntrico educativo y, de este modo, enfrentar nuevas realidades y apreciar las singularidades de cada una de ellas.

Persona estudiante

“El estudiante se convierte, irremediamente, en el centro del proceso de aprendizaje” (Ángulo *et al.*, 2010, p. 20) y es el elemento nuclear de cualquier toma de decisión para analizar, comprender, adaptar e involucrar este proceso a la realidad contextual de dicha determinación. El estudiantado de escuelas unidocentes no solo se caracteriza por su locación geográfica, si bien reduce su esencia a aspectos rurales, que son parte de su cultura, también hay otros de reflexión que conllevan la caracterización de estos en la dinámica educativa. Así, por ejemplo, Ames (2018) describe que “las experiencias de aprendizaje de los niños rurales están profundamente vinculadas a las actividades domésticas y productivas que llevan a cabo como parte de su participación como miembros activos de sus familias” (p. 61); por lo tanto, es vinculante la relación del aprendizaje con la vida cotidiana del niño y de la niña rural.

La constitución familiar y las fuentes de trabajo son características que interfieren en la construcción de la identidad cultural y académica, ya que diferencian al estudiantado de centros más urbanizados, porque este mismo se involucra naturalmente en un sistema comunal de socialización, al colaborar con sus padres y madres en labores tanto domésticas como de sus fuentes de supervivencia.

En el plano académico, varios autores (Alvarado y Maya, 2009; Uttech, 2001) proponen que las características de estas personas estudiantes involucran: habilidades de liderazgo al apoyar a menores, cooperación, entendimiento mutuo, solidaridad, aptitudes de autonomía, seguimiento de guías de trabajo independiente, entre otras. Así, se ejemplifica que las personas discentes en escuelas unidocentes deben ser sujetos protagonistas activos de su propio aprendizaje.

Por consiguiente, el alumnado que se está describiendo vive procesos didácticos y pedagógicos activos, tiene una participación constante y significativa en su aprendizaje dentro y fuera del aula, es de decir, en su contexto comunitario. Alvarado y Maya (2009) proponen que tanto las personas docentes como discentes en instituciones de unidocencia decidan sobre sus propias dinámicas sociales y de compromiso a lo interno y lo externo de la escuela, lo cual genera que “los niños no solo se preparen para la vida democrática, sino que día a día vivencien los valores democráticos” (p. 19).

Este involucramiento directo del estudiantado en su aprendizaje promueve liderazgo, autonomía y madurez crítica aplicada en su



realidad más próxima, generando los pilares educativos sobre aprender a aprender, a hacer, a vivir juntos y a ser (Ministerio de Educación Pública, 2016). Estos ejes, establecidos por la UNESCO para la educación y adoptados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica en sus nuevos planes de estudios llamados *Educar para una Nueva Ciudadanía*, procuran trascender la enseñanza centrada en contenidos y generar un aprendizaje activo, mediante el cual el desarrollo de destrezas del alumnado pueda aplicarse no solo en su desempeño académico, sino en su rol como integrante de una comunidad, es decir, como agente social de su propia realidad.

Ambiente áulico

Las aulas multigrado hacen referencia a espacios comunes de aprendizaje donde conviven dos o más niveles educativos de forma simultánea; para Abós *et al.* (2014), “parte de la idea de que el alumnado se integra en un único grupo de aprendizaje con necesidades diferentes y propuestas metodológicas adaptadas... las posibilidades pedagógicas de las aulas multigrado adquieren relevancia al posibilitar el uso de estrategias didácticas más acordes con un aprendizaje significativo” (p. 13).

El ambiente de aprendizaje en las escuelas unidocentes varía a gran escala, en comparación con el de otra escuela no multigrado. Cualquier docente que labore en esta tipología de centro educativo tiene la misión de construir el entorno áulico propicio para la vivencia unidocente. Con tal fin, es necesario reconocer que se labora con un solo grupo y, por lo tanto, se desarrollan habilidades en conjunto, lo que a la vez permite las adaptaciones de profundidad, según el nivel de aprendizaje de cada quien. En este sentido, Díaz y Solano (2002) brindan algunos principios de la escuela unidocente:

- Los procesos se desarrollan como una actividad compartida entre docentes y alumnos para que estos nunca estén desocupados, esperando la instrucción del docente.
- Las actividades deben propiciar la autonomía del estudiantado cuando estén construyendo nuevos aprendizajes o fortaleciendo los alcanzados previamente.
- Las actividades deben ser individuales, grupales, de subgrupos del mismo nivel y también con integrantes de distintos niveles.

- Cada nivel de profundidad será diferente, pero hay oportunidades comunes donde participan la totalidad de estudiantes, donde ofrecen sus aportes y aprenden unos de otros.
- Planificar situaciones de aprendizaje donde permitan alcanzar aprendizajes más integrados. (pp. 39-42)

En conclusión, el proceso pedagógico en una escuela unidocente, por sus múltiples condiciones, debe ser planificado y ejecutado distinto al de cualquier otro centro educativo unigrado.

Elementos de la mediación pedagógica personalizada: habilidades de una persona docente del inglés que labora en una escuela unidocente

Planeamiento: correlación temática

El aula multigrado, como parte de la escuela unidocente, tiene particularidades que siguen en construcción y no se han terminado de validar, como es el caso del planeamiento, la mediación pedagógica y el aprendizaje de una lengua extranjera. Estos son espacios educativos cuyas características de organización administrativa, aprendizaje, convivencia y ubicación geográfica deben ser consideradas para el éxito académico y desarrollo integral del estudiantado; esto incluye, de igual forma, el trabajo colaborativo con la exposición al idioma inglés.

El planeamiento en escuelas unidocentes se rige por la normativa del Ministerio de Educación, según los lineamientos de la circular *DDC-0144-01-2017 Disposiciones para el planeamiento didáctico unidocente, del 30 de enero de 2017*. Regula que las personas unidocentes deberán organizarse con el planeamiento correlacionado, el cual se entiende “como un principio que permite relacionar los objetivos, contenidos curriculares, las habilidades o los criterios de evaluación... con el fin de conseguir una visión global de las temáticas y evitar repeticiones” (Ministerio de Educación Pública, 2017, p. 2). De esta manera, la correlación se establece específicamente en cada asignatura, mediante las actividades de mediación pedagógica. Además, se incluye el cartel de alcance y secuencia, así como las plantillas respectivas, documentos que están disponibles públicamente en la Caja de Herramientas del MEP.

La forma de orden curricular aludida le permite al profesorado de la escuela unidocente desarrollar un mismo contenido de primero a sexto nivel, de manera simultánea, pero asignándole a cada uno un



grado mayor de dificultad, optimizando el tiempo y los recursos en un ambiente de cooperación, integración y complementariedad estudiantil. En lo que respecta al inglés para I y II ciclos dirigido a escuelas unidocentes, el planeamiento debe seguir el nuevo Programa de Estudios de Inglés y lo que establezca el cartel de alcance y secuencia, la guía de mediación pedagógica otorgada en el documento *Organización de escenarios y competencias lingüísticas para el desarrollo del planeamiento didáctico y la mediación pedagógica de la asignatura de Inglés, en escuelas unidocentes a la luz de los nuevos programas de estudio*.

Sensibilización a la identidad rural

Las escuelas unidocentes se localizan en todo el territorio nacional, pero mayoritariamente en zonas rurales. Las personas docentes que laboran en ellas, ya sea por convicción, vocación o vinculación natural, van generando una identidad rural que se podría definir como la actitud de aprecio y consideración hacia la localidad rural donde viven o laboran, una validación con orgullo y respeto. Estos valores los transmiten al estudiantado y a la comunidad; es así como quien posee identidad rural proyecta el principio de esa realidad dondequiera que vaya.

Para enriquecer la identidad rural en los procesos pedagógicos, las políticas educativas deben estar contextualizadas. Si bien es cierto el Ministerio de Educación Pública, a través del programa *Inglés Interactivo*, hace una propuesta innovadora para incorporar el inglés como potenciador educativo en la dinámica comunal, este proceso de bilingüismo puede ser aún más significativo, si considerara las características propias y la especificidad del contexto de la escuela unidocente en Costa Rica, aprovechando lo expuesto por [Valencia \(2015\)](#): “la ruralidad no debe seguir siendo concebida como un factor que afecta la educación, sino como un factor que la determina y exige unas condiciones particulares que se correspondan con el ser, el hacer y el querer de los habitantes del campo” (p. 10). En consecuencia, en la enseñanza del inglés, el uso del contexto y los recursos de su identidad rural pueden potenciar de mejor manera tanto el aprendizaje de la persona docente del idioma hacia el entorno como el proceso educativo del estudiantado.

El Proyecto UNA propuesta pedagógica para la contextualización de la enseñanza del inglés en escuelas unidocentes de Costa Rica: *The Umbrella English Teaching Project*

La actividad académica llamada UNA propuesta pedagógica para la contextualización de la enseñanza del inglés en escuelas unidocentes de Costa Rica, *The Umbrella English Teaching Project*, nace como el primer proyecto propio de la carrera Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos de la Universidad Nacional, ante la necesidad latente de dar respuesta a una contextualización de la enseñanza de este idioma extranjero en las escuelas unidocentes del país. En este proyecto, participan, de forma vinculada e interdisciplinaria, la asesoría de inglés del Ministerio de Educación Pública y el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional, mediante un trabajo interunidades entre la División de Educación Básica y la División de Educación Rural; esta última es la única casa formativa de educación superior costarricense para docentes rurales.

El proyecto ha permitido crear espacios de intercambio académico, a través de la docencia, en distintos cursos de las carreras de Bachillerato en Educación Rural y Enseñanza del Inglés en I y II Ciclos, con las cuales el estudiantado ha podido aprender, de manera significativa, el quehacer de la escuela unidocente en las zonas rurales y las oportunidades que puede traer consigo el aprender el inglés como un idioma extranjero desde la etapa escolar. Así mismo, este proyecto ha podido realizar actividades de educación continua, como talleres y capacitaciones con docentes en ejercicio, que egresan de la Universidad Nacional o que son personas funcionarias del Ministerio de Educación Pública. Actualmente, de modo conjunto entre ambas instituciones públicas, se está trabajando en una investigación que pretende analizar el escenario de la enseñanza del inglés desde la presencialidad remota en escuelas unidocentes de la región educativa de Occidente, en la provincia de Alajuela. Se espera arrancar con un pilotaje de esta propuesta para el ciclo lectivo 2024 y conocer los alcances de esta modalidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en contextualidad de la escuela unidocente.



Conclusiones

Al reflexionar sobre el perfil del estudiantado de la carrera Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos de la Universidad Nacional, con respecto al contexto rural de la escuela unidocente en Costa Rica, se puede concluir que, definitivamente, es necesario incorporar esta tipología de escuela a la formación del alumnado, ya que, como identidad propia de la Universidad Nacional, la *Universidad Necesaria*, está llamado a responder a las necesidades del país y, en este caso, a participar y aportar al fortalecimiento del inglés en contextos rurales, por medio de las escuelas unidocentes. De igual manera, se rescata que dicha carrera debe seguir siendo pionera en la formación de profesionales capaces de transformar la sociedad costarricense.

Adicionalmente, se resalta que, aunque el plan de estudios de la carrera Enseñanza del Inglés no establece, en específico, habilidades o competencias propias para la mediación en escuelas unidocentes, iniciativas como las que ha venido promoviendo el Proyecto *Umbrella* brindan una mejor formación y preparación de un perfil docente de inglés, valorando las potencialidades de las escuelas rurales, en particular, de las unidocentes. De igual modo, orienta al nuevo profesorado, en función de la importancia de la identidad rural, de los aportes y las posibles condiciones de la ruralidad, así como de la riqueza pedagógica que ofrece. Además, involucra al estudiantado en las escuelas unidocentes en prácticas profesionales, diseño y ejecución de planeamientos didácticos e incluso potenciales investigaciones.

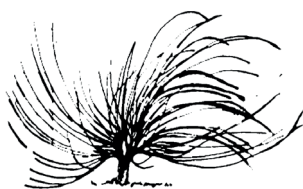
Se concluye que, en parte del proceso de sensibilización sobre este tema en la carrera, se han desarrollado experiencias de formación tanto académica como humanística que aportan un valor de acompañamiento y aprendizaje mutuo entre la UNA y las escuelas unidocentes. De esta manera, el perfil del estudiantado de la carrera ha venido siendo fortalecido, pero aún falta seguir incorporando más la formación específica, en cuanto correlación temática y mediación pedagógica en escuela unidocente. Tales elementos están aún en construcción en el nivel país, pero son esenciales para la formación de las personas estudiantes de Enseñanza del Inglés, ya que la escuela unidocente es y seguirá siendo un contexto necesario, particular y representativo del derecho a formarse en el sistema educativo de Costa Rica.

Referencias

- Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula*, 229, 12-16.
- Ames, P. (2018). Los aprendizajes de los niños rurales en grupos multiedad y su uso en la experiencia escolar multigrado. *DESidades*, 6(21), 60-69. <https://desidades.ufrj.br/es/featured-topic/los-aprendizajes-de-los-ninos-rurales-en-grupos-multiedad-y-su-uso-en-la-experiencia-escolar-multigrado/>
- Angulo, L., Carvajal, V., Cerdas, Y., Méndez, N., Morera, D., Torres, N. y Van, P. (2008). *Formación docente para la educación básica*. URUK Editores.
- Ángulo, L., Cerdas, Y. y Ovarés, S. (2004). El aula rural: un espacio para aprender juntos. *Revista Electrónica Educare*, 7, 173-190. <http://doi.org/10.15359/ree.2004-7.10>
- Angulo, L., Morera, D. y Torres, N. (2010). *El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana*. URUK Editores.
- Alvarado, R. y Maya, A. (2009). *La escuela unidocente: un reto y una oportunidad para la educación en la comunidad rural*. Editorama.
- Álvarez, G., Badilla, I., Benavides, B., Domian, C., Fallas, J., Guzmán, N., Loaiza, M., Madrigal, I., Miranda, R., Rodríguez, S., Saborío, I., Sisfontes, P., Valenzuela, N. y Vásquez, E. (2015). *Plan de estudios de la carrera Bachillerato en Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos con salida lateral de Profesorado (Rediseño)*. Universidad Nacional.
- Díaz, M. y Solano, J. (2002). *Educación unidocente: miradas desde la práctica*. CIDE, División de Educación Rural.
- División de Educación Básica. (2018). *Información general*. <http://www.cide-basica.una.ac.cr/>
- García, J. y Alvarado, R. (2011). *Tercer informe Estado de la Educación. Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones*. CONARE.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Clasificación de distritos según grado de urbanización. Metodología*. https://admin.inec.cr/sites/default/files/media/imgmetodologia-indiceurbru_2.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Educar para una Nueva Ciudadanía: Programa de Estudio de Inglés Primer Ciclo de la*



- Educación General Básica*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ingles1ciclo.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Circular DDC-0144-01-2017: Disposiciones para el planeamiento didáctico unidocente*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/circular-ddc-0144-01-2017.pdf>
- Miranda, G., Jiménez, R. y Villalobos, L. (2004). *Plan de Estudios de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos con salida lateral a Diplomado*. Universidad Nacional.
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo estado de la educación 2021*. CONARE-PEN. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. PEN. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/665>
- Solano, J., Van, P. y Ovares, S. (2003). *El docente rural en Costa Rica. Radiografía de una profesión*. EUNA.
- Torres, N., Díaz, M. y Miranda, G. (2013). *Nueva ruralidad y educación rural. La pedagogía rural ¿Una asignatura pendiente?* CIDE. División de Educación Rural.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós Mexicana.
- Valencia, L. (2015). *Estereotipos y educación rural: visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6484/1/ValenciaLeidy_2015_EducacionRural.pdf
- Winter, C. T. y Hernández, R. (2004). *El rol del profesor en la educación rural*. <https://www.academica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/67>



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E
INVESTIGACIONES**



Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación con futuros docentes de matemática

Project-Based Learning: An Innovation Experience with Future Mathematics Teachers

Carlos Monge Madriz¹

Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica
camonge@itcr.ac.cr

Zuleyka Suárez Valdés-Ayala²

Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica
zsuarez@itcr.ac.cr



Resumen

En este artículo, se reportan los resultados de implementar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en tres cursos de la carrera Enseñanza de la Matemática con Entornos Tecnológicos (MATEC) del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), a saber: Didáctica de la Geometría, Didáctica de la Estadística y la Probabilidad y Didáctica



Recibido: 21 de mayo de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.6>

- 1 Carlos Monge Madriz es máster en Didáctica, de la Universidad de Granada de España. Actualmente, trabaja como profesor y extensionista de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-5148-2797>
- 2 Zuleyka Suárez Valdés-Ayala es doctora en Educación, de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Actualmente, trabaja como profesora, investigadora y extensionista de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-1822-4825>

del Álgebra y Funciones. En total, participaron 60 estudiantes universitarios que conformaron 15 grupos de trabajo para impartir talleres a docentes de primaria. La experiencia mostró resultados muy positivos y los alumnos pudieron poner en práctica competencias que implementarán como profesionales, lo cual les permitió reafirmar su vocación hacia la enseñanza, al desarrollar habilidades como la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Además, se logró poner de manifiesto la teoría de estos cursos, cumpliendo con los lineamientos que establece la carrera MATEC. En cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se aprendieron aplicaciones tecnológicas y cómo generar, con ellas, propuestas didácticas. Estas últimas provocaron un impacto positivo en los docentes en ejercicio que recibieron los talleres.

Palabras clave: Aprendizaje activo, educación a distancia, competencias del docente, docentes de secundaria, enseñanza de las matemáticas.



Abstract

This paper shows the implementation results of Project-Based Learning (PBL) in three courses of the undergraduate program “Mathematics Education with Technological Environments” (MATEC) at the Costa Rica Institute of Technology (ITCR). The analyzed courses were Geometry Teaching, Statistics and Probability Teaching, and Algebra and Functions Teaching. Sixty university students participated. In total, fifteen groups were created to give workshops to primary school teachers. The experience showed very positive results. The students apply competencies that they will implement as professionals. This allowed them to reaffirm their vocation towards math teaching by developing skills such as decision-making and teamwork. In addition, they were able to apply the theory of these courses into practice, complying with the guidelines established by the MATEC career.

Keywords: active learning, distance education, teacher qualifications, teachers, mathematics education



Introducción

En marzo de 2019, la realidad de los docentes de Costa Rica y del mundo entero cambió debido a la pandemia de COVID-19. Esto provocó que los maestros, acostumbrados a las clases presenciales, tuvieran que adaptarse a programar los contenidos de forma virtual, sin estar preparados. En palabras de [Aguilar \(2020, p. 218\)](#), el pasar a esta modalidad “no causó dificultades de aprendizaje en comunidades educativas con un escenario autónomo con respecto al uso de las TIC, sin embargo, la situación fue grave para aquellas instituciones con insuficientes recursos tecnológicos y con una nula capacitación docente”.

Las circunstancias pandémicas, además, generaron un gran estrés en el profesorado, según reportan numerosas investigaciones latinoamericanas y europeas, plasmadas en [Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche \(2020, p. 647\)](#), en las cuales se argumenta que aquel se debe a una “mayor demanda de tiempo para calificar los trabajos de sus estudiantes, y atender responsabilidades propias del hogar”, así como a la necesidad de “replantear sus métodos para así seguir desarrollando las actividades”.

Al analizar modalidades de enseñanza, se evidencia, como menciona [Aguilar \(2020, p. 215\)](#), que las clases presenciales tienen ventajas al facilitar

la habilidad comunicacional entre el agente y el sujeto educativo, pues el proceso comunicacional favorece el trabajo cooperativo, además el lenguaje en los espacios presenciales da lugar al contacto humano no solo por medio de palabras sino también por las expresiones corporales, expresadas a través de gestos, posturas o movimientos.

Sin embargo, según [Aguilar \(2020\)](#), con la pandemia “se reemplazó el aula de clases por espacios emergentes: dormitorio, comedor, sala, cuarto de estudio u otros similares y el contacto social entre compañeros de clases, amigos o docentes se limitó únicamente al contacto familiar” (p. 217). Acorde con esta autora, se crea una realidad ficticia que impide, generalmente, el manejo de las emociones y la aplicación de adaptaciones curriculares adecuadas. Además, al profesor le genera estrés “el hecho de buscar soluciones para que cada estudiante adquiriera los conocimientos básicos, desarrolle habilidades y destrezas cognitivas,

procedimentales y actitudinales que permitan alcanzar una formación integral con aprendizajes significativos” (Aguilar, 2020, p. 217).

Lo anteriormente expuesto impacta a todos los sistemas educativos de los países, desde primaria hasta niveles de educación superior. En el caso del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), las lecciones en modalidad remota, dada la pandemia, empezaron a impartirse desde el 16 de marzo del 2020, lo cual implicó diversos retos en el cuerpo docente: “aprender el manejo de diversas aplicaciones, adaptar los contenidos de los cursos, modificar las formas de evaluación y asegurarse de que sus estudiantes contaran con todos los recursos que les permitieran alcanzar los objetivos planteados” (Montero, 2020, párr. 2).

Una de las carreras impartidas por el ITCR, que evidentemente sufrió esta afectación, fue la de Enseñanza de la Matemática con Entornos Tecnológicos (MATEC), encargada de la formación de profesionales en la enseñanza de la matemática. Específicamente, para los cursos de Didáctica de la Geometría, Didáctica de la Estadística y la Probabilidad y Didáctica del Álgebra de Funciones, se necesitó recurrir a tácticas de abordaje innovadoras para el fomento de ciertos ejes estratégicos de la carrera, especialmente el de “vinculación con la educación media”. Lo previo sucedió, pues, antes de la pandemia, los futuros profesores debían asistir a instituciones de secundaria a realizar observaciones de clase o impartir algunas lecciones y tener un acercamiento a la realidad educativa costarricense, requisitos difíciles de implementar, debido a todas las restricciones generadas por la COVID-19.

Al pasar de un modelo de enseñanza tradicionalmente presencial a uno distinto, como mencionan García-Planas y Taberna (2021, p. 178), es preciso considerar que “las estrategias, los roles y los recursos se dinamizan de manera diferente”, y las tecnologías de información y comunicación (TIC) se utilizan con mayor intensidad. Además, el estudiante debe ser el centro de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual es pertinente brindarle apoyos, para que su participación sea activa, con estrategias y una mediación docente que le permitan adquirir competencias en “la planificación, el trabajo en equipo, uso de tecnologías, manejo de la frustración y resolución de conflictos” (Umaña-Mata, 2020, p. 42).

Por lo dicho, se decidió promover el aprendizaje basado en proyectos (ABP), a través de una experiencia innovadora que permitiera apoyar el eje estratégico de “vinculación con la educación media” de



la carrera MATEC. Específicamente, los futuros profesores debieron planear, diseñar, implementar y evaluar talleres virtuales orientados a la enseñanza de herramientas tecnológicas y estrategias didácticas para el abordaje de contenidos de probabilidad, estadística, geometría, álgebra o números. Estas sesiones de taller tuvieron la finalidad de capacitar y actualizar a docentes de educación primaria, matriculados en el proyecto “Capacitación y actualización en matemática, didáctica y tecnología para docentes de primaria en el contexto de los programas aprobados en el 2012 por el Consejo Superior de Educación” (RENOVA), desarrollado por la Escuela de Matemática del ITCR, durante los años 2020, 2021 y 2022.

Antecedentes

Es posible identificar, en la bibliografía, diversas experiencias relacionadas con el uso del APB en ambientes universitarios, encaminadas a la formación de profesionales en distintos campos y, especialmente, a la de docentes en preparación. Al respecto, [Toledo y Sánchez \(2018\)](#) proponen una vivencia de innovación, en la cual se utilizó el ABP con 197 estudiantes de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla (España). Los autores concluyen que lo experimentado les permitió poner de manifiesto habilidades relacionadas con el trabajo en equipo como comunicación, responsabilidad o toma de decisiones, pero también aquellas relacionadas con la gestión y búsqueda de información bibliográfica. Se resuelve que el ABP genera una mejor calidad para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo.

[Ausín et al. \(2016\)](#) proponen el ABP, incorporando las TIC, con 52 estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Burgos en España. El proyecto consistió en la realización de un *podcast* en una radio educativa. Los resultados muestran un gran interés por parte del alumnado y resaltan aspectos positivos ligados a la comunicación y al trabajo colaborativo. El ABP permitió que los estudiantes adquirieran destrezas con el uso de las TIC, propició un aprendizaje más activo, resaltando en ellos la motivación por el curso. Además, generó una enseñanza más contextualizada y cercana a la realidad profesional de los alumnos.

[Alonso-Ferreiro \(2018\)](#) utilizó el ABP para el desenvolvimiento de competencias digitales en estudiantes de grado de maestro en Educación Infantil, de la Universidad de Santiago de Compostela (España), los cuales desarrollaron una propuesta didáctica que implementara el

uso de las TIC para un centro educativo infantil. Los resultados demostraron que se le debe dar relevancia a metodologías activas en carreras de formación de profesores; los estudiantes pueden notar cómo los contenidos del curso tienen una aplicación activa en un contexto y un impacto para su desempeño profesional.

Barquero (2020) aplica una experiencia de ABP con futuros profesores del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, de la Escuela de Historia, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Este trabajo fue desarrollado a lo largo del curso lectivo y tuvo incidencia directa con los contenidos por estudiar. La vivencia les permitió vincularse con situaciones reales de su ámbito laboral.

Por otro lado, Vargas (2021) utiliza el ABP con futuros profesores de matemáticas, en un proyecto de grabación de videos sobre temáticas relacionadas con geometría en tiempos de pandemia. Los resultados, al igual que los anteriores, evidencian más motivación al aprender, un uso adecuado de la tecnología y una mayor comunicación entre docente y sus estudiantes.

Las experiencias expuestas denotan el impacto positivo que tiene el ABP en la formación de futuros profesionales en educación. Se resalta un aprendizaje más activo y centrado en el estudiante, que permite aplicar los contenidos del curso a situaciones, bajo un posible contexto al que el alumnado se pueda enfrentar en un futuro. Además, favorece habilidades relacionadas con el trabajo en equipo, la comunicación, la creatividad o la toma de decisiones.

Referentes teóricos

Competencias para desarrollar en la formación de docentes

Gómez (2010) señala que muchas instituciones educativas convencionales han brindado cualidades a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que no benefician el desarrollo de las competencias humanas esenciales. Por ejemplo: aprobar pruebas escritas como un fin del aprendizaje, manejar actividades meramente mecánicas que se memorizan para repetirlas o mostrar el conocimiento como algo ya finalizado y que solamente se replica sin posibilidad de argumentarlo, reflexionarlo o criticarlo. Esto implica un reto en la formación de docentes, especialmente porque los futuros profesores traen consigo creencias y experiencias de la escuela tradicional donde se formaron.



Por tanto, esta actividad formativa debe orientarse a favorecer que se pueda evolucionar o transformar, considerando, primeramente, las competencias humanas, para luego ir desarrollando las profesionales (Gómez, 2010).

Torres *et al.* (2014), caracterizan las competencias docentes como un “contenido de un saber específico”, que “permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social” (p. 130). Esto quiere decir que dichas competencias son un apoyo para la construcción de ciudadanos con cualidades que les ayuden a vivir en una sociedad cada vez más compleja, fortalecer los procesos educativos y promover la generación de habilidades pertinentes para el futuro desempeño profesional.

Para el logro de estas competencias, los programas de estudio enfocados en la formación de profesores de cualquier ámbito deben centrarse en promover el desarrollo de proyectos que permitan involucrar a los eventuales docentes en situaciones similares con las que podrían encontrarse en su práctica educativa. Lo anterior posibilitará identificar obstáculos que estén presentes en los sistemas educativos, con la finalidad de que se reflexione, se propongan soluciones innovadoras y se consideren diversos escenarios a los que la docencia puede enfrentarse (Gómez, 2010). Aunado a lo señalado, según Muñoz-Rodríguez *et al.* (2020, p. 155) también es preciso poner énfasis en “el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión del aula, la retroalimentación o la toma de decisiones en la comunidad educativa”, sin perder de vista “la especificidad de la pedagogía matemática y las necesidades manifestadas por cada uno de los perfiles identificados”.

Siguiendo a Valero *et al.* (2020), “el aprendizaje después de la pandemia requiere de profesores capacitados en el aprovechamiento de las tecnologías, herramientas y plataformas disponibles para desarrollar habilidades utilizando lenguaje sencillo, didáctico y digital en el nuevo formato de la educación virtual” (p. 1211). Esto mismo lo reafirma Sánchez-Ávila (2021), como un desafío en la formación de docentes de matemática en Costa Rica, el cual se evidenció con la situación de la pandemia por COVID-19, al indicar que los centros de educación superior encargados de la instrucción de profesores de matemáticas deben generar profesionales con habilidades para favorecer espacios de aprendizaje remotos, apoyados de adecuadas herramientas y estrategias de evaluación, que vayan de la mano de los procesos matemáticos y las

metodologías propuestas en los planes de estudio de matemáticas del Ministerio de Educación Pública.

En general, debe buscarse que el futuro profesor utilice instrumentos tangibles o basados en conceptos que le ayuden a caracterizar situaciones propias de la enseñanza de la matemática, de acuerdo con el contexto o la problemática, según la comunidad a la que pertenezca, además de que pueda evolucionar en un ambiente rodeado de “prácticas sociales” (Llinares, 2012).

Aprendizaje basado en proyectos

En muchos sistemas universitarios alrededor del mundo, siguen prevaleciendo metodologías tradicionales en las cuales el profesor es visto como la fuente del conocimiento que luego es depositado en sus estudiantes, lo cual trae consecuencias nada favorecedoras en el aprendizaje (Ausín *et al.*, 2016; Barquero, 2020). Esta situación requiere un cambio urgente.

La pandemia por COVID-19 y el paso del aprendizaje presencial al remoto permitieron generar espacios de reflexión para analizar las metodologías que podrían ser aplicadas en un ambiente de enseñanza-aprendizaje virtual, apoyadas en las TIC, así como favorecedoras de un aprendizaje activo y centrado en el estudiante. Aunado a lo anterior, y pensando en un ambiente universitario, es necesario generar espacios donde el alumnado tenga que desempeñarse en circunstancias similares a las que pueda experimentar cuando sea profesional activo en la sociedad (Alonso-Ferreiro, 2018; Toledo y Sánchez, 2018).

La metodología de ABP es una vía para fomentar un aprendizaje activo y significativo (Ausín *et al.*, 2016; Calderón y Loja, 2021; Soparat *et al.*, 2015), que se puede implementar en un ambiente de enseñanza remota y que favorece el uso de las TIC (Ausín *et al.*, 2016); además, permite enfrentar a estudiantes universitarios a ambientes simulados, como los de su práctica profesional (Alonso-Ferreiro, 2018; Toledo y Sánchez, 2018). El ABP toma como sus pilares las teorías constructivistas de profesionales en educación o psicología como Jerome Brunner, John Dewey, Jean Piaget y Lev Vygotsky (Martí *et al.*, 2010; Northwest Regional Educational Laboratory, 2016; López, 2016).

Toledo y Sánchez (2018, p. 473) definen el ABP como “un tipo de instrucción que permite a los estudiantes llevar a cabo las investigaciones, integrar la teoría y la práctica, y aplicar los conocimientos y



habilidades para desarrollar una solución viable a un problema definido.” Ampliando lo anterior, se conceptualiza un proyecto como aquella actividad que es significativa a largo plazo, centrada en el alumnado y que le posibilita construir su propio saber (López, 2016; Soparat *et al.*, 2015), lo cual le insta a “generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado” (Cobo y Valdivia, 2017, p. 5).

En una metodología como el ABP, los alumnos desarrollan una serie de habilidades y competencias que les permiten ser creativos, plantear caminos para poder dar respuesta a una problemática, formar técnicas investigativas, implementar criticidad en los pensamientos, generar espacios de reflexión, favorecer el trabajo en equipo, analizar concepciones y empatarlas con datos recientes, comunicar hallazgos, afianzar el uso de las TIC e involucrar el pensamiento crítico y analítico (Alonso-Ferreiro, 2018; Ausín *et al.*, 2015; Calderón y Loja, 2021; Martí *et al.*, 2010; López y Lacueva, 2007; López, 2016; Toledo y Sánchez, 2018). Lo anterior se da en torno a un proyecto basado en una situación que se enmarca en un contexto real, lo cual deja tener una acción vinculante con los objetivos o metas de aprendizaje del curso, al enfrentar al estudiantado a situaciones propias de su práctica profesional (Alonso-Ferreiro, 2018; Ausín *et al.*, 2015; Barquero, 2020; Cobo y Valdivia, 2017; Toledo y Sánchez, 2018; Soparat *et al.*, 2015).

Diversos estudios concluyen que el ABP es una metodología bastante beneficiosa en la motivación, la autoestima, el compromiso y el interés hacia la asignatura que se está estudiando (Barquero, 2020; López, 2016; Toledo y Sánchez, 2018), por lo que el docente debe proponer un proyecto valiéndose de temáticas vinculadas a afinidades de los estudiantes, con la intención de lograr esa significatividad en el aprendizaje (Rekalde y García, 2015).

El papel docente en la implementación del ABP debe ser meramente de guía, facilitador y motivador, no debe imponer ideas, sino favorecer el intercambio de experiencias e incluso puede llegar a aprender de las soluciones o puestas en marcha de sus estudiantes (Barquero, 2020; López, 2016; Martí *et al.*, 2010; Rekalde y García, 2015). Además, el profesor tiene un rol relevante con respecto a la evaluación del proyecto, en el cual

ésta se debe abordar desde su sentido más holístico, poniendo en juego técnicas, instrumentos y dinámicas de evaluación que sintonicen los resultados del aprendizaje con las evidencias que el alumnado aporta, dando cabida, no sólo, a la heteroevaluación, sino a instrumentos de autoevaluación y evaluación entre pares. (Rekalde y García, 2015, p. 230)

Estos proyectos necesitan una basta planificación, en la que exista conciencia y claridad de las metas por lograr, teniendo presente lo que se desea alcanzar con el producto, el servicio o la solución a la problemática planteada (Toledo y Sánchez, 2018).

Vargas (2021) distingue las siguientes fases en la ejecución de un proyecto: 1. inicio (se analizan aspectos iniciales del proyecto, como lapsos, materiales requeridos, entre otros); 2. planificación (se comienzan a plantear todas las actividades por realizar y los requerimientos para llevarlas a cabo); 3. ejecución (se implementan las actividades planteadas); 4. monitoreo y control (conforme se realiza la ejecución, se van efectuando evaluaciones en el camino); y 5. cierre (se evalúa el proyecto y se verifica el cumplimiento de las metas u objetivos de este). Las fases anteriores pueden variar, dependiendo del tipo de proyecto que se realice, pero, por lo general, consideran un esquema muy similar.

Estrategia metodológica

Objetivos de la experiencia de innovación

Este proyecto de innovación se enfocó, en primera instancia, en desarrollar los siguientes objetivos de aprendizaje de tres programas de estudio, correspondientes a los cursos de 1. Didáctica de la Geometría, 2. Didáctica de la Estadística y la Probabilidad y 3. Didáctica del Álgebra y Funciones, impartidos por la Escuela de Matemática del ITCR:

- Desarrollar la capacidad del estudiante de observar, comprender y analizar los procesos de aprendizaje, en relación con la geometría.
- Incorporar las tecnologías de información y comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la geometría, que promuevan el aprendizaje autónomo y la atención a la diversidad del aula.



- Desarrollar competencias para utilizar como herramientas didácticas las tecnologías de la información y comunicación, en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la aritmética, el álgebra y las funciones, así como de la historia de la matemática.
- Valorar las posibilidades y limitaciones que tienen diferentes materiales y recursos didácticos, para apoyar la enseñanza-aprendizaje de la estadística y la probabilidad.
- Estudiar metodologías específicas para la enseñanza de la estadística y la probabilidad.

Posteriormente, el trabajo que los estudiantes debían desarrollar se situó en el proyecto de extensión RENOVA de la Escuela de Matemática del ITCR, con el siguiente objetivo principal: capacitar y actualizar en matemática, didáctica y tecnología a docentes de educación primaria de Costa Rica.

Muestra

Esta experiencia se llevó a cabo durante el 2021 y el primer semestre del 2022, en la cual se involucraron 60 estudiantes universitarios de la carrera MATEC del ITCR. Los participantes realizaron el proyecto en tres grupos diferentes: 19 efectuaron el proyecto durante el primer semestre del 2021, en el curso de Didáctica de la Estadística y la Probabilidad; 25, en el segundo semestre del 2021, en el curso de Didáctica de la Geometría, y 16, en el primer semestre del 2022, en el curso de Didáctica del Álgebra y Funciones. El alumnado se dividió en equipos de cuatro a cinco integrantes; en total se conformaron 15 grupos de trabajo.

Diseño y procedimiento de la innovación

En concordancia con [Toledo y Sánchez \(2018\)](#), la metodología de proyectos debe presentar una fuerte planificación por parte de los docentes y estudiantes involucrados; la idea es que los participantes tomen conciencia de los objetivos que lo fundamentan, mediante un planeamiento, el cual recoja características principales de la experiencia y las metas que se pretenden lograr. Para alcanzar lo anterior, se siguieron las cinco etapas para el desarrollo de un proyecto, propuestas por [Vargas \(2021\)](#). Las fases se describen a continuación:

- *Primera fase: inicio*

A los estudiantes se les presentó un contexto general referente a la educación primaria en nuestro país, en el cual se enmarcó el proyecto. En concordancia con [Agüero et al. \(2022\)](#):

La educación primaria debe ser apoyada como el primer frente de batalla para evitar el fracaso escolar en matemática, ya que el bajo rendimiento académico y el poco aprecio de esta disciplina por parte de los estudiantes son dos problemas que enfrenta la educación matemática costarricense. (p. 6)

Además, [Alpízar-Vargas y Alfaro-Arce \(2019\)](#) argumentan que, en Costa Rica, no hay evidencia de una línea estándar que enmarque las carreras de formación de docentes de educación primaria, al existir grandes diferencias entre los distintos programas que ofrecen las universidades; por tanto, las debilidades o carencias deben ser solventadas con adecuados programas de capacitación y actualización por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) o las universidades con carreras que instruyan profesores.

Después de que los estudiantes conocieron el contexto, se les indicó que la finalidad de su proyecto era diseñar, planear, implementar y evaluar un taller virtual de capacitación docente de unos 60 a 90 minutos. Para ello, debían buscar una problemática que quisieran intentar apoyar con el taller y así brindar validez a su propuesta. Las principales problemáticas seleccionadas por el alumnado se basaban en errores o dificultades que presentan estudiantes o docentes de primaria en contenidos matemáticos y que son recopiladas por las investigaciones. Por ejemplo, se trataron dificultades o errores generados por figuras estereotipadas como las alturas de triángulos, niveles de comprensión y lectura de gráficos estadísticos, intuiciones probabilísticas erróneas o complejidades relacionadas con el concepto de cuadrilátero, entre otros.

Cada equipo de trabajo también generó una lluvia de ideas sobre posibles actividades que podrían ayudar a solventar las problemáticas planteadas y que pudieran ser enseñadas a docentes de primaria en un taller de capacitación virtual. Para esto, debieron considerar aspectos como el tiempo de duración de las actividades, la posibilidad de realizarlas en esta modalidad o los materiales o recursos necesarios, tanto para los participantes como para los capacitadores.



- *Segunda fase: planificación*

Para esta segunda etapa, tomando como base las ideas generadas en la fase anterior, se realizó la planificación concreta de cada taller. Este debía contener lo siguiente:

1. Título del taller
2. Objetivos
3. Materiales (de los capacitadores y participantes)
4. Estructura del taller: introducción (breve motivación, objetivos del taller, conocimientos y habilidades del MEP que serán desarrollados), desarrollo (descripción detallada de actividades y los tiempos aproximados de duración) y conclusión (resumen de ideas y evaluación del taller).

En esta parte, se hizo hincapié en que las actividades debían permitir la interacción y participación constante de los docentes de primaria por capacitar. Después de que los estudiantes entregaron su planificación, el profesor de los cursos los revisó y tuvo una reunión con cada equipo para brindar observaciones.

- *Tercera fase: ejecución*

En esta etapa, los estudiantes aplicaron sus talleres virtuales por medio de la plataforma *Zoom*. Por lo general, la introducción y conclusión la efectuaron con todos los docentes participantes que se inscribieron, pero, para el desarrollo del taller, se conformaron salas de grupos reducidos en la misma plataforma, para brindar una atención más individualizada y eficaz. Al finalizar el taller, los docentes de primaria involucrados completaron una encuesta de evaluación de la actividad.

- *Cuarta fase: monitoreo y control*

[Vargas \(2021\)](#) indica que esta fase, por lo general, ocurre de forma paralela con la anterior. Los estudiantes capacitadores constantemente monitorearon y controlaron los tiempos y actividades que iban desarrollando en el taller.

- *Quinta fase: cierre*

En esta etapa, los estudiantes debían evaluar su experiencia al brindar los talleres. La reflexión giraba en torno a aspectos de mejora en una futura implementación de la capacitación, dificultades enfrentadas y el impacto del proyecto en su formación como futuros profesores de

matemáticas. Para lograr lo anterior, presentaron un informe y grabaron un video de no más de 12 minutos que resumiera las principales actividades realizadas en el taller impartido. Este audiovisual se subió en el sitio web del proyecto RENOVA (www.tec.ac.cr/renova). Finalmente, completaron una autoevaluación y coevaluación con la intención de calificar el desempeño propio y de los compañeros a lo largo de todo el proyecto.

Resultados y discusión

En total fueron 15 los talleres que se diseñaron, implementaron y evaluaron. Cinco correspondieron al área de geometría, seis al área de estadística y probabilidad, tres a relaciones y álgebra y uno sobre números. En la tabla 1, se muestran los títulos de los talleres, los temas tratados y los niveles de primaria a los que se dirigieron.

Tabla 1

Títulos, temáticas y niveles educativos de los talleres diseñados, implementados y evaluados del proyecto de innovación

Título	Temática	Nivel educativo
La magia de las líneas rectas y curvas	Tipos de líneas	1.º y 2.º
Aprendiendo de cuadriláteros con bloques de patrones	Cuadriláteros	4.º
Exploremos el mundo de los cuerpos sólidos	Cuerpos sólidos	6.º
Juega, aprende y explora con los prismas mágicos	Cuerpos sólidos	4.º
Tracemos alturas de triángulos	Triángulos	4.º
Aprendamos probabilidad mientras corremos	Tipos de eventos	5.º
Aprendiendo probabilidad de eventos utilizando una urna digital de pelotas	Regla de Laplace	6.º
Una forma dulce de aprender probabilidad	Definición laplaciana de probabilidad y propiedades	6.º
Juguemos con la probabilidad	Situaciones o experimentos y eventos	3.º



Título	Temática	Nivel educativo
Usemos Gapminder para enseñar estadística	Diagramas lineales	6.º
¿Nos mienten los datos o la vista?	Frecuencias porcentuales y comparación entre grupos	6.º
De la aritmética al álgebra con sucesiones	Sucesiones geométricas	6.º
Inecuaciones interactivas en la web	Inecuaciones de primer grado	6.º
Aprendiendo fracciones de manera dinámica	Fracciones equivalentes	6.º
Ecuaciones divertidas	Ecuaciones de primer grado	6.º

Nota: Elaboración propia.

En total, 12 de los talleres diseñados emplearon aplicaciones tecnológicas como: *Gapminder*, *Mathigon* o *Geogebra*. Los otros tres talleres requirieron materiales concretos (como hilo o cartón) para ejecutarse, sin embargo, se utilizaron aplicaciones tecnológicas que permitían emular lo realizado con esos materiales concretos. Todas las actividades implicaron una gran participación, pues los maestros debieron realizar dinámicas con los materiales físicos o experimentar con los recursos tecnológicos propuestos. Al finalizar cada uno de los talleres, se reflexionó sobre consideraciones teóricas que fueran importantes para llevar a cabo las propuestas didácticas en el aula.

En total, 93 docentes de primaria de 77 centros educativos participaron en los 15 talleres brindados, 54 en la oferta del primer semestre del 2021, 47 en el segundo semestre del 2021 y 33 en el primer semestre del 2022; de ellos, 41 repitieron en alguno de tres bloques de talleres semestrales. El profesorado era de todas las provincias de Costa Rica, mayormente de Cartago y San José.

En cada cierre del taller, los participantes completaron una evaluación de las actividades planteadas. Se utilizó una escala tipo Likert con las calificaciones “muy buena”, “buena”, “regular”, “mala” o “deficiente”, y debían evaluar cada una de las categorías que se muestran en la tabla 2. En esta, se plasman los porcentajes obtenidos por cada una de las opciones seleccionadas. Las alternativas “mala” o “deficiente” no aparecen, debido a que ningún participante las clasificó con esos rubros.

Tabla 2
Calificación de los talleres brindada por los docentes de primaria participantes

Categoría	Calificación	Participantes
Cumplimiento de expectativas	Muy buena	90 %
	Buena	6 %
	Regular	4 %
Pertinencia para el aprendizaje del contenido matemático	Muy buena	92 %
	Buena	6,7 %
	Regular	1,3 %
Pertinencia y eficacia de los materiales o recursos utilizados	Muy buena	94 %
	Buena	5.3 %
	Regular	0.7 %
Relevancia para su trabajo docente	Muy buena	93.3 %
	Buena	6 %
	Regular	0.7 %
Calidad general	Muy buena	90 %
	Buena	8.7 %
	Regular	1.3 %

Nota: Elaboración propia.

De la tabla 2, se puede observar que, en todas las categorías, el 90 % o más de los participantes las califica como “muy buena”, lo cual evidencia que el objetivo de estas capacitaciones se cumplió en forma excelente. En general, la aceptación de los talleres fue muy bien valorada, así como los docentes de primaria participantes se mostraron muy interesados y contentos de las secuencias didácticas que se les presentaron. En cuanto a los estudiantes capacitadores, las dificultades en el desarrollo de sus actividades fueron mínimas, mayoritariamente relacionadas con el manejo del tiempo o con la solución de problemas de los participantes con el uso de la plataforma o las aplicaciones tecnológicas utilizadas.

En el informe de la última etapa, los futuros profesores debían anotar una pequeña reflexión sobre el impacto que tuvo la participación en el proyecto en su formación. Estos se mostraron altamente satisfechos, al poder aproximarse a la realidad educativa del país, emular la experiencia de brindar una clase y aplicar los contenidos que aprendieron en los cursos universitarios. Al respecto dos estudiantes manifestaron:



considero que esta actividad fue gratificante, puesto que a nosotros como futuros docentes nos saca de la zona de confort y nos hace traer un poco a la realidad lo que muy probablemente vivamos en nuestros periodos de clases (estudiante que ejecutó el taller de “Aprendiendo de cuadriláteros con bloques de patrones”).

el trabajo en conjunto refuerza aspectos importantes aprendidos en el curso Didáctica de la Probabilidad y Estadística, donde no solo queda en teoría todo esto, sino que se pone en juego y en un ambiente real lo aprendido (estudiante que ejecutó el taller “¿Nos mienten los datos o la vista?”).

En los comentarios, también se resalta cómo la experiencia del proyecto y, en especial, la ejecución de este les permitió a los futuros profesores poner en práctica diversas habilidades importantes para su labor docente y poder identificar algunas debilidades:

Me ayudó a practicar ciertas habilidades como el manejo de grupo, gestión adecuada del tiempo, transmitir conocimiento y propiamente disfrutar de la docencia (estudiante ejecutor del taller “Una dulce forma de aprender probabilidad”).

El preparar un taller didáctico y llevarlo a cabo es la experiencia más cercana que he tenido a planear y dar una clase, sin duda he aprendido mucho tanto en la parte de planeamiento como en la de ejecución (estudiante ejecutor del taller “Juega, explora y aprende con los prismas mágicos”).

También, muchos manifestaron cómo el ABP los motivó y fue una experiencia gratificante para su formación como futuros profesores. Algunos comentarios fueron:

Más allá de verlo como la obligación de cumplir con un proyecto para ganar el curso, fue algo que disfruté (estudiante ejecutor del taller “Juega, explora y aprende con los prismas mágicos”).

Este proyecto fue mi reafirmación de que estoy en la carrera correcta. En general, fue una experiencia muy valiosa y espero

poder repetirla pronto (estudiante ejecutor del taller “Tracemos alturas de triángulos”).

Los docentes que participaron fueron muy divertidos y amables, la verdad una de las mejores experiencias que he vivido (estudiante que brindó el taller “La magia de las líneas rectas y curvas”).

Algunos estudiantes quedaron muy entusiasmados de repetir la experiencia de impartir el taller planeado en el proyecto, con las mejoras que plantearon al realizar la ejecución. Tres de los talleres fueron presentados en congresos internacionales y se espera que otros puedan replicarse en un futuro cercano en otros espacios académicos.

Conclusiones

La aplicación del APB con futuros profesores de matemáticas mostró resultados muy positivos, puesto que los estudiantes logran poner en práctica competencias similares a las que desempeñarán como profesionales, a saber: planeamiento, construcción de actividades didácticas, manejo del tiempo, comunicación oral, uso adecuado de las TIC y manejo de un grupo; todo ello en un ambiente completamente virtual. Además, el alumnado pudo percatarse de sus capacidades y limitaciones. Al igual que los resultados de otros estudios (Barquero, 2020; Toledo y Sánchez, 2018; Ausín *et al.*, 2016), esta experiencia propició la motivación e interés de los involucrados. Específicamente, algunos reafirmaron estar en la carrera correcta y externaron que sus aportes fueron muy valiosos para las personas participantes de los talleres.

Con la realización del proyecto, se alcanzó cumplir los objetivos de los cursos Didáctica de la Geometría, Didáctica de la Estadística y la Probabilidad y Didáctica del Álgebra y Funciones afines con la experiencia. Se utilizaron conocimientos desarrollados a lo largo del semestre lectivo, lo cual generó aprendizajes más significativos y aplicó la teoría a la práctica, al coincidir con otras experiencias relacionadas con la formación inicial de profesores (Alonso-Ferreiro, 2018). Además, se desarrollaron los lineamientos estratégicos de la carrera MATEC: uso de la tecnología, vinculación con la educación media y fomento de la competencia investigativa.



Al igual que en experiencias reportadas en indagaciones anteriores (Barquero, 2020; Toledo y Sánchez, 2018; Ausín *et al.*, 2016), algunas habilidades generales se vieron manifestadas: la toma correcta de decisiones, el trabajo en equipo, la organización, el asumir liderazgos y plantear soluciones a una problemática específica. En esta línea, se implementaron ejes transversales de la carrera MATEC: la investigación, el humanístico social, el tecnológico, la excelencia, la criticidad y la creatividad.

Con respecto al uso de las TIC, se aprendieron aplicaciones tecnológicas específicas para la enseñanza de la geometría, la probabilidad o la estadística, igual que se generaron propuestas didácticas con ellas y se evidenció su uso correcto en un ambiente de clase. Se logró un impacto positivo al capacitar a docentes de primaria en ejercicio en el uso de la tecnología, la didáctica o aspectos conceptuales matemáticos. Asimismo, los videos producto de esta experiencia permiten que los aportes desarrollados trasciendan con el tiempo.

Se recomienda, como lo hacen otros autores (Barquero, 2020; Ausín *et al.*, 2016), que, en ambientes universitarios, se incorporen metodologías activas como el ABP, buscando establecer conexiones más reales entre los estudiantes y con el contexto que los albergará en un futuro como profesionales. Lo anterior posibilita pasar de tener alumnos pasivos, donde el aprendizaje se basa en experiencias memorísticas, a poder desarrollar capacidades que permiten poner en práctica competencias, las cuales pondrán de manifiesto los futuros profesionales, utilizando el trabajo colaborativo o la resolución de problemas (Martí *et al.*, 2010).

Referencias

- Agüero, E., Meza, L., Suárez, Z., Acuña, R., Solís, A. y Monge, C. (2022). *RENOVA: Capacitación y actualización en matemática, didáctica y tecnología para docentes de primaria en el contexto de los programas aprobados en el 2012 por el Consejo Superior de Educación*. Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica. [Documento sin publicar].
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46, 3, 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

- Alonso-Ferreiro, A. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de la Competencia Digital Docente en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 10-24. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.9>
- Alpízar-Vargas, M. y Alfaro-Arce, A. (2019). La formación universitaria de docentes de educación primaria: el caso de matemáticas. *Uniciencia*, 33(2), 110-154. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.33-2.8>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Barquero, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en el área de formación ciudadana. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 21, 2-17. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.21.2>
- Calderón, P. M. y Loja, H. J. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos desde la perspectiva docente. *Revista de Experiencias Pedagógicas MAMAKUNA*, 17, 49-56. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/517>
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/170374/5.%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Proyectos.pdf?sequence=1>
- García-Planas, M. I. y Taberna, J. (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 37-60. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Llinares, S. (2012). Formación de profesores de matemáticas. Caracterización y desarrollo de competencias docentes. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 7(10), 53-62. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/10559/9996>



- López, A. M. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254246>
- López, A. (2016). *La motivación y el trabajo por proyectos para el aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <https://n9.cl/90x4a>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 12-21. <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Montero, F. (2020). Educación virtual: el nuevo reto de las universidades latinoamericanas. *Hoy en el TEC*. <https://n9.cl/18vih>
- Muñiz-Rodríguez, L., Aguilar-González, Á. y Rodríguez-Muñiz, L. (2020). Perfiles del futuro profesorado de matemáticas a partir de sus competencias profesionales. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(2), 141-161. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2020v38n2/edlc_a2020v38n2p141.pdf
- Northwest Regional Educational Laboratory. (2006). *Aprendizaje por proyectos*. <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/8/252/468/1>
- Rekalde, I. y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: Un constante desafío. *Innovación Educativa*, 25, 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Robinet-Serrano, A. L. y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Revista Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2111/4197>
- Sánchez-Ávila, A. (2021). Desafíos para la formación de docentes en matemática en Costa Rica. *Revista Innovaciones*, 23(34), 209-212. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3585>
- Soparat, S., Arnold, S. R. y Klaysom, S. (2015). The development of Thai learners' key competencies by project-based learning using ICT. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(1), 11-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED548501.pdf>
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado*, 22(2), 471-491. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>

- Torres, A. D., Badillo, M., Valentín, N. O. y Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 36-49. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>
- Valero, N., Castillo, A., Rodríguez, R., Padilla, M. y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530>
- Vargas, C. (2021). Adaptaciones en la formación del profesorado durante la pandemia: proyecto de producción de vídeos digitales acerca de contenidos de geometría. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 16(20), 193-199. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/48503>



Análisis guiado de sentencias mediante aprendizaje colaborativo: una estrategia para el desarrollo del razonamiento jurídico

Guided Analysis of Legal Judgments by Means of Collaborative Learning: A Strategy to Develop Juridic Reasoning

José Daniel Baltodano Mayorga¹

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr



Resumen

En el presente artículo, se documentan los resultados de la aplicación del análisis guiado de sentencias como estrategia para el aprendizaje colaborativo, en el curso de Razonamiento Jurídico II de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste, durante el II ciclo de 2021. A fin de promover una visión crítica y situada del fenómeno jurídico, se examina cualitativamente la pertinencia de esta táctica para fomentar el aprendizaje de los elementos sobre la interpretación y argumentación jurídica mediante la colaboración entre pares. Se concluye que esta última incidió positivamente en el aprendizaje de cada participante. La estrategia propicia un abordaje integral de las temáticas que permite vincular la teoría, la



Recibido: 24 de junio de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.7>

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

práctica y el contexto, para la construcción significativa de conocimientos. También, fomenta el desarrollo de diversas habilidades y actitudes relacionadas propiamente con los contenidos, así como con la investigación, el aprendizaje continuo, entre otros. Por tanto, como corolario de la experiencia, puede concluirse que se trata de un mecanismo idóneo para propiciar el aprendizaje activo y crítico del razonamiento jurídico.

Palabras clave: Aprendizaje, aprendizaje activo, derecho, práctica pedagógica, razonamiento.



Abstract

This paper documents the results of implementing a guided analysis of judgments as a collaborative learning strategy in the Legal Reasoning II course at the University of Costa Rica, Liberia campus during the second semester of 2021. To develop a critical and contextualized perspective on the legal phenomenon, a qualitative assessment of this tactic was conducted in order to enhance learning about the elements for legal interpretation and argumentation through peer work. It is concluded that peer collaboration impacted the learning process positively. This strategy promotes a comprehensive approach, integrating theory, practice, and context for a significant construction of knowledge. In addition, it develops multiple abilities and attitudes related to the content being discussed as well as research skills and ongoing learning, among others. Thus, this strategy proved to be ideal to foster active and critical learning of legal reasoning.

Keywords: activity learning, law, learning, reasoning, teaching practice

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de los fundamentos sobre la hermenéutica de las normas jurídicas y la argumentación, desde una perspectiva realista-crítica, requiere, en primer lugar, que la persona estudiante asimile el marco conceptual básico, con clara noción de la complejidad que estas prácticas encierran. Es decir, se busca que el estudiantado comprenda que interpretar y aplicar el derecho no es un ejercicio simple o mecánico y, por tanto, no hay procedimientos o fórmulas



universalmente válidas para resolver un asunto, sino que influyen diversos factores, lo cual es clave para fomentar un aprendizaje no dogmático del derecho y, con ello, que cada quien cuente con herramientas para discernir frente a los idealismos de algunas posiciones corrientes.

Con tales propósitos explicitados, cabe destacar que la mediación pedagógica es determinante en este proceso de asimilación conceptual y formación del criterio propio sobre lo que el derecho es (o debería ser) y lo que implica su práctica. Por esto, es necesario implementar estrategias, principalmente de aprendizaje, que permitan al estudiantado conocer sobre el razonamiento jurídico desde una perspectiva contextualizada, con una visión articuladora de la teoría y la práctica, que sirva como insumo para la comprensión significativa de los fenómenos en estudio.

Por tales razones, en el curso DE-1120 Razonamiento Jurídico II, de la carrera de Derecho en la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste, a partir de la evaluación propuesta por la Cátedra ([Facultad de Derecho, 2021](#)), se ha adoptado el análisis de sentencias judiciales mediante el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica, con el propósito de promover una visión realista y contextualizada de la hermenéutica jurídica. En este artículo, se dará cuenta de la experiencia obtenida con esta estrategia, durante el II ciclo 2021².

Se estima importante la sistematización de esta experiencia pedagógica, por cuanto uno de los retos en el campo de las ciencias jurídicas es emplear estrategias que permitan enseñar a aprender, para lo cual es indispensable fomentar el rol activo de la persona estudiante, de modo que se pueda propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Además, se considera que, con el fin de promover la implementación del aprendizaje colaborativo en el derecho, es pertinente documentar sus aplicaciones, para que sirvan a otras personas docentes como un insumo básico que plantee actividades de esta naturaleza en sus respectivos cursos.

Antecedentes

En primer lugar, conviene señalar que el aprendizaje colaborativo es un enfoque sustentado en principios de la teoría socioconstructivista que sostiene la pertinencia de la interacción entre pares para la

2 Se aclara que por motivos de la pandemia por COVID-19, en ese ciclo lectivo, el curso se impartió en forma virtual.

construcción de conocimientos. Por tanto, se realizó una revisión documental, con el fin de recuperar artículos y otras publicaciones en las que se referencie la implementación de estrategias relacionadas con el aprendizaje colaborativo en derecho, o bien que se analice su aplicación en la disciplina, de modo que en este apartado se expondrán los principales hallazgos.

Alvarado (2014) describe la implementación del aprendizaje colaborativo en el curso Teoría del Estado II de la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica, a través de una estrategia que consistió en el desarrollo de trabajos de investigación grupales sobre diversas instituciones públicas costarricenses. Como aspectos positivos, concluye la autora que hubo un impacto en la motivación del estudiantado, se fomentó no solo los aprendizajes sustantivos, sino las habilidades investigativas y, en general, el trabajo en equipo. Como limitaciones se señaló el tiempo disponible y el haberse desarrollado con un grupo numeroso.

Alegre (2016) expone la experiencia de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos, como estrategia para promover el aprendizaje colaborativo en la asignatura “Condicionantes jurídicos de los recursos humanos” del Máster Oficial de [sic] Recursos Humanos, de la Universidad de Valencia, España. Según señala, la táctica plantea un caso práctico relacionado con el área en estudio y el funcionamiento de una empresa, para lo cual, en grupos de cinco integrantes, se debía realizar diversas actividades para resolverlo; como instrumento de evaluación se empleó un portafolios. El autor relata los fundamentos de su estrategia y describe su implementación; sin embargo, no comparte resultados o alguna reflexión que pueda consignarse en lo revisado.

Duque (2017) documenta el desarrollo de estrategias para el aprendizaje colaborativo en el estudio del Derecho de Sociedades, en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Colombia. Sistematiza el desarrollo de dos experiencias y, a partir de sus conclusiones, debe destacarse que se valora el aprendizaje colaborativo como una forma efectiva de aprender; se menciona que permitió integrar la investigación al proceso de enseñanza y aprendizaje, además de que, con base en la medición realizada, afirma que contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico, de la interpretación y la argumentación. Se documenta, también, que se experimentaron limitaciones relacionadas con la integración de equipos y el trabajo en grupo.



Sánchez (2017) muestra la experiencia de implementar el aprendizaje colaborativo para enseñar derecho procesal laboral en una carrera ajena a las ciencias jurídicas. Concluye que resulta especialmente beneficiosa su aplicación, porque estimula el interés del estudiantado y transforma la manera en que se enseña y aprende.

Ruiz-Morales (2018) analiza la implementación de estrategias que permitan el aprendizaje basado en el pensamiento en la enseñanza y el aprendizaje del derecho penal. Su trabajo no consiste en la socialización de una experiencia práctica, sino en exponer cómo se pueden aplicar al campo jurídico las estrategias compatibles con ese enfoque. Señala algunas consideraciones para el desarrollo del aprendizaje basado en problemas en el derecho penal, que, si bien no detalla a profundidad, sugiere desarrollar en forma colaborativa.

Sobre la argumentación jurídica, se destaca lo planteado por Comellas (2019), quien examina diversas metodologías activas, pero se refiere al estudio de caso, cuya aplicación puede ser colaborativa y recalca su valía para el fomento de habilidades propias del razonamiento y de la argumentación, como análisis, síntesis, entre otros.

Además, se hizo una revisión de bibliografía en inglés, con el fin de recuperar más experiencias, considerando las pocas disponibles en español. Al respecto, Thomson (2010) relata la implementación del uso de *wikis* para la enseñanza del derecho administrativo y, de su experiencia, destaca la idoneidad de este recurso para fomentar el papel activo de las personas estudiantes a través de la escritura colaborativa. Asimismo, apunta que esa utilización de *wikis* permitió mantener y acrecentar el interés del estudiantado en el aprendizaje de los contenidos objeto de la asignatura.

Por otra parte, se encontraron dos experiencias en el ámbito de las clínicas jurídicas. Erez-Navot (2014) documentó la aplicación de estrategias de apoyo grupal en el desarrollo de la Clínica de Mediación de la Escuela de Derecho en la Universidad de Wisconsin, con el propósito de fomentar la inteligencia emocional. Concluye que el trabajo colaborativo ayuda al estudiantado al aprendizaje tanto de competencias relacionales como de los contenidos en concreto; propone hacer más investigación sobre aprendizaje colaborativo basado en teoría de grupos, para aplicarlo en cursos teóricos. Por otra parte, Radvany (2014) apunta que en las experiencias prácticas (clínicas) las personas estudiantes aprenden a trabajar en equipo en la tramitación de los casos

asignados, lo que les permite desarrollar la habilidad de colaborar con otras, lo cual es relevante para el ejercicio profesional. Se hace hincapié en su importancia, porque compartir puntos de vista en torno a un caso fomenta procesos de cognición y la habilidad de aprender a aprender.

Según lo antes expuesto, como resultado, puede señalarse, en primer lugar, que existen a la fecha pocas reflexiones o experiencias sistematizadas sobre la implementación del aprendizaje colaborativo en nuestro campo. Asimismo, no se encontraron trabajos en los que se documentaran resultados de la aplicación del aprendizaje colaborativo en asignaturas específicamente relacionadas con el razonamiento jurídico. Por tanto, es pertinente que en el derecho se sistematicen experiencias pedagógicas con mayor frecuencia, porque se estima que ello colaboraría con la reflexión sobre la praxis pedagógica.

En general, puede observarse que el aprendizaje colaborativo es una forma valiosa de fomentar la vinculación activa y el consecuente empoderamiento del estudiantado en el proceso educativo. También, se notó que ello conduce al desarrollo de la cognición necesaria para mejorar la experiencia de aprendizaje. Por último, se obtiene de lo examinado que las dificultades propias del trabajo en equipo representan un reto pedagógico, el cual pone a prueba el rol docente como mediador en el proceso de aprendizaje.

Referentes teóricos

El aprendizaje colaborativo, tal como se introdujo en la sección anterior, no es una estrategia didáctica o una técnica (Alvarado, 2014), sino más bien un enfoque derivado de una teoría de aprendizaje. Ello implica que bajo este podrían implementarse diferentes tácticas y actividades que sirvan para fomentar el aprendizaje. Por tal razón, se considera oportuno repasar sus fundamentos, con el fin de puntualizar los principios epistemológicos desde los que parte.

Según una revisión de la literatura, se identifica como fundamento principal del aprendizaje colaborativo la teoría sociohistórica de Lev Vigotsky. Al respecto, Barquero (1996) revisa las principales tesis de dicha teoría y sus conceptos clave, por lo que, a partir de ello, se puntualiza lo siguiente:

- a. La cognición y el desarrollo para Vigotsky tienen un carácter social: implica que los procesos psicológicos superiores se originan en la esfera social e histórica. Es decir, la conciencia no se forja



únicamente por la acción propia de la persona, sino por su relación con otras, con la sociedad y la cultura. Por ello, Vigotsky plantea que los instrumentos de mediación, herramientas y signos, son vitales para los procesos psicológicos superiores. Según su “ley general del desarrollo cultural” (Barquero, 1996, p. 47), este surge “de afuera hacia dentro”, de tal modo que lo acontecido en la esfera interpersonal alimenta y constituye lo intrapersonal. La conciencia es, entonces, el resultado de la internalización, es decir, de la interiorización que cada quien hace de las interacciones sociales gestadas a través del lenguaje, no como una copia exacta de estas, sino mediante una apropiación subjetiva.

- b. El aprendizaje no puede separarse de los procesos de desarrollo, entendidos como aquellos en los cuales ocurre “la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos” (Barquero, 1996, p. 105). A su vez, hay dos aspectos elementales sobre los procesos de desarrollo y el aprendizaje: la adquisición del lenguaje y el desarrollo de los conceptos científicos. Esto puede extrapolarse al contexto universitario y, a partir de ello, afirmar que la formación académica y profesional se forja tanto sobre la introspección del lenguaje técnico como de la asimilación del entramado conceptual que sustenta la disciplina³ y ambas permiten la comprensión del universo simbólico⁴ que esta representa.
- c. La interacción con otros posibilita el desarrollo y el aprendizaje: esto se explica a través del concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual representa el estadio potencial al que podría llegar la persona aprendiente⁵ con la guía o apoyo de otros. Por otra parte, la ZDP no solo expone cómo influye en los procesos de desarrollo y aprendizaje la mediación entre un sujeto experto y el sujeto aprendiente, sino también el valor de

3 En el caso del derecho, su lenguaje y conceptos se desarrollan a través de los procesos educativos, de la mano de docentes que a su vez son actores (personas juzgadoras, litigantes, académicas, entre otras) quienes desempeñan un rol en el funcionamiento cotidiano del derecho. Ello coadyuva a explicar que el aprendizaje del derecho no es únicamente una mera transmisión de estos conceptos y palabras, sino que surge de un proceso de socialización.

4 Entiéndase a partir de la conceptualización de Berger y Luckmann (2001).

5 Aunque la ZDP explica el aprendizaje durante la infancia, ello no ha sido óbice para ser aplicada en otros niveles educativos, como en este caso la educación superior. Por ejemplo, Chiecher (2013) fundamenta la importancia de la interacción en dicha educación, tomando como base las nociones básicas de la ZDP.

la interacción entre pares, pues, como afirma Moll (1993), según se cita en Barquero (1996), la colaboración no es en sí valiosa únicamente por “la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino en el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido” (p. 166). Esto implica que el propósito de propiciar la interacción entre pares en el contexto universitario es impulsar el uso colaborativo del lenguaje y los conceptos científicos, con un propósito definido, de manera que se puedan conseguir aprendizajes como fruto de esa interrelación.

Según lo antes expuesto, el aprendizaje colaborativo es una forma de organizar actividades didácticas, con el propósito de aprovechar los beneficios de la interacción o colaboración entre pares, de modo que con la guía docente se puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje. De acuerdo con lo examinado en el último punto, el valor de estas estrategias se centra en propiciar el uso colaborativo de las formas de mediación que permitan posibiliten al grupo construir sentidos, que, a la vez, beneficien a sus integrantes en forma individual. Si se parte del supuesto de que “una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo” (Chaves, 2001, p. 62), el desarrollo de actividades colaborativas organizadas conforme a los principios expuestos puede propiciar el desenvolvimiento de las ZDP.

Por otra parte, Galindo *et al.* (2012) entienden el aprendizaje colaborativo como un proceso social, en el que, a partir de las interacciones, se obtienen resultados que no podrían haber surgido en la individualidad. También, destaca la importancia de la negociación de sentidos o significados que derive en consensos. Es decir, el aprendizaje se posibilita cuando se articulan esfuerzos con otros, se desarrollan procesos cognitivos individuales, pero, igualmente, se obtiene conocimiento, el resultado de este proceso de negociación entre pares para consensuarlo. A su vez, García-Chitiva (2021) enfatiza que esa forma de aprendizaje conjunto propicia la cohesión de grupo, lo cual se denomina interdependencia social.

Es importante señalar, como menciona Díaz (2009), que en nombre del aprendizaje colaborativo se han desarrollado múltiples tipos de dinámicas grupales, pero cabe destacar, a la luz de lo planteado, que no toda práctica grupal propicia este tipo de aprendizaje. Es decir, no



puede afirmarse que todo trabajo en grupo, por el solo hecho de serlo, fomenta el aprendizaje colaborativo, porque, para ello, las actividades deben organizarse de tal manera que la colaboración sea significativa. En ese escenario, el docente se debe convertir en un mediador, quien, además, debe aportar una suerte de brújula a la agrupación para que no pierda el norte de lo que debe hacer y se generen interacciones que motiven la cognición, la negociación de sentidos y los significados, así como posteriores consensos, en lugar de que el producto o evidencia de aprendizaje sea el resultado de una construcción disgregada (dicho de otro modo, que el producto no sea la suma de aportes individuales dispersos).

Como corolario de lo anterior, pueden puntualizarse los siguientes principios sobre el aprendizaje colaborativo:

- a. Plantea el aprendizaje como un quehacer principalmente social. Es decir, si bien son importantes los procesos cognitivos individuales, desde esta perspectiva se aprende cuando se colabora para construir algo en común.
- b. Por la teoría del aprendizaje que lo respalda, las estrategias que se adhieran a este enfoque deben ser centradas en el estudiante, de forma que el rol docente es mediador, lo que conlleva establecer algunas pautas básicas, sin que se torne rígida la ejecución de la estrategia.
- c. El diseño de estrategias didácticas debe propiciar interacciones que produzcan diálogo en grupo y negociación, para estimular que estos procesos interpersonales luego permitan la cognición intrapersonal. A la postre, se pretende que los grupos puedan desarrollar el diálogo, después lograr consensos y que los productos sean un resultado integral de las perspectivas grupales, una construcción colectiva.
- d. Para conseguir lo anterior, además, deben tomarse en cuenta no solo los factores pedagógicos, sino aquellos necesarios, a fin de fomentar la colaboración, el trabajo en equipo y la autorregulación. Esto porque, como señala [García-Chitiva \(2021\)](#), el estudio del aprendizaje colaborativo se ha concentrado en la dimensión pedagógica, mas no en ofrecer pautas para tratar lo primero.

Ahora bien, es pertinente señalar que, en este caso, el aprendizaje colaborativo se está comprendiendo desde la perspectiva de la

pedagogía crítica latinoamericana, con el propósito de propiciar una visión emancipatoria del fenómeno jurídico, a través de una propuesta didáctica y de evaluación de los aprendizajes alternativa a la tradición en el campo del derecho. En ese sentido, se toma como referente la educación problematizadora de Freire (2005), la cual, sin ánimo de ofrecer una definición exhaustiva (dada su amplitud y riqueza conceptual), propone mediar pedagógicamente con el diálogo, en busca de trascender la mera transmisión pasiva de conocimientos. Es decir, dicha formación comprende el acto de educar, más allá de preparar a los sujetos dotándoles de un conjunto de saberes, sino que trata de enseñar desde una posición horizontal a aprehender el mundo, comprender su rol en este y cómo funciona; en palabras de Freire (2005):

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (p. 113)

La persona educadora crítica y emancipadora en el campo del derecho debe, entonces, pensar su mediación pedagógica, para enseñar que los contenidos no son entidades ajenas al mundo, sino que provienen de las dinámicas propias de este. Como resultado de las relaciones entre diversos grupos de la sociedad, tales contenidos están permeados de las ideas, valores y cosmovisiones que sustentan esos vínculos.

Además de la mediación pedagógica, otro factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación, la cual debe comprenderse desde los principios epistemológicos que lo fundamentan y articulan. Se considera importante referirse someramente a este tema, porque la estrategia no solo tiene como propósito fomentar aprendizajes, sino evaluarlos. Por lo tanto, para que la evaluación de los aprendizajes concuerde con las ideas críticas y emancipadoras, esta no puede desarrollarse según la tradición. De acuerdo con los principios planteados por Biggs (2006), esta estrategia parte de las siguientes características: a) está alineada con el currículum, responde directamente a los objetivos de aprendizaje; b) está contextualizada, es decir,



pretende evaluar el conocimiento aplicado; c) es holística y no analítica, de modo que valora actos completos en su integralidad.

En relación con lo anterior, se puntualiza que uno más de los aspectos motivantes de la estrategia es implementar otra forma de evaluación en el curso, que permita desarrollar alternativas al examen, el cual es el instrumento evaluativo propio del modelo pedagógico tradicional.

Por último, conviene discurrir sobre las dos categorías que refieren a los contenidos fundamentales del proceso educativo en el que se ubica la experiencia objeto de este trabajo, a la luz de la formación emancipatoria. En primer lugar, la interpretación de las normas jurídicas, según [González \(2007\)](#), consiste, a grandes rasgos, en “cambiar o sustituir una expresión lingüística por un contenido mental” (p. 15), lo que implica, en términos muy generales, que el sujeto es quien le atribuye el sentido al objeto. Así, desde la perspectiva del realismo jurídico, la norma jurídica no tiene por sí misma un contenido previamente dado, sino que su significado es una construcción convencional. Por esta razón, es pertinente considerar, tal como plantea [Rüthers \(2009\)](#), que el uso del lenguaje y el contenido de las palabras están sujetos a las transformaciones tanto sociales como políticas, de tal forma que la persona intérprete no puede abstraerse de la situación.

En el mismo orden de ideas, [Haba \(2016\)](#) plantea que la interpretación no se concibe como una búsqueda de “la única respuesta verdadera”, sino que quien interpreta ajusta el contenido de los preceptos normativos al caso en concreto, a través de diversos esquemas y patrones de razonamiento. La norma jurídica es presentada bajo la metáfora de una partitura, un marco básico que es conocido e interpretado por la persona operadora jurídica, quien, a partir de este, deriva una solución. Así, aunada a los principios de la educación crítica y emancipadora antes expuestos, la misión pedagógica es hacer consciente al estudiantado de estas particularidades, con hincapié en el rol que tendrá en la aplicación del derecho.

La segunda categoría que agrupa los contenidos programáticos generales es la argumentación jurídica. Según [González \(2007\)](#), esta se refiere al proceso mediante el cual se emplean argumentos, con el fin de apoyar ideas, o bien rechazarlas. Es jurídica cuando, por criterios objetivos, subjetivos o formales, competen las argumentaciones a este campo del saber. Pueden entenderse por argumentación jurídica diversos contenidos y cabe aclarar que, cuando se refiere a dicho término en

este trabajo, se alude a la noción básica antes expuesta y a sus fundamentos como práctica instrumental indispensable para el ejercicio del derecho.

Estrategia metodológica

Es pertinente iniciar este apartado acotando que la sistematización de experiencias, de acuerdo con Jara (2018), “es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (p. 55). Ello implica que sistematizar experiencias en la docencia universitaria es un proceso para dar sentido a la práctica, aprehenderla, problematizarla y socializar aprendizajes que permitan a otras personas motivar experiencias semejantes, de modo que se puedan mejorar colectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según lo anterior, la sistematización de la experiencia en estudio se realizó a partir del modelo metodológico de “cinco tiempos” propuesto por Jara (2018), que comprende: a) recopilación o registros de la experiencia, b) diseño de un plan para la sistematización, c) reconstrucción histórica de la experiencia, d) reflexiones de fondo y e) formulación de conclusiones.

Cabe destacar, tal como Jara (2018) lo sugiere, que a partir del contexto y las necesidades particulares se han interpretado y adaptado las pautas metodológicas de este modelo.

Sobre el plan de sistematización

La sistematización de esta experiencia fue realizada por el autor en forma cualitativa. En el desarrollo de la estrategia didáctica, participaron 46 estudiantes. Las actividades tuvieron lugar en el II semestre del 2021. El propósito principal de esta sistematización es valorar la pertinencia del aprendizaje colaborativo para la enseñanza de los fundamentos sobre interpretación jurídica y argumentación. Además de lo anterior, se buscó documentar las ventajas y desventajas del análisis grupal de sentencias, como estrategia didáctica en los temas mencionados.

Uno de los aspectos fundamentales señalados por Jara (2018) es determinar ejes de sistematización, aquellos puntos que resultan relevantes para documentar; en este caso, son los siguientes: a) impacto entre la colaboración y el aprendizaje, b) aprendizajes obtenidos. Con



base en estos, se podrá determinar la pertinencia de la estrategia para los propósitos requeridos.

Las fuentes de información con las que se contó fueron, principalmente: los reportes de trabajo (instrumento de evaluación), un cuestionario aplicado a la población estudiantil, el programa del curso, entre otras.

El proceso de desarrollo de la experiencia y su sistematización se organizó en tres fases: a) diseño de la estrategia didáctica, b) implementación, c) recopilación y análisis de los datos.

Para la primera fase, se llevó a cabo una revisión documental acerca de los fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo, con el fin de orientar la construcción de la estrategia. En la segunda fase, se informó a la población estudiantil sobre el trabajo, se le facilitaron mecanismos para conformar los grupos y se le asignaron las sentencias escogidas previamente por la persona docente. Esta población estudiantil ejecutó el estudio durante el plazo otorgado.

En la tercera fase, una vez que culminó el proceso, se recuperaron las percepciones del estudiantado, empleando para ello la encuesta como técnica de recolección de datos. A modo de instrumento, se utilizó un cuestionario, el cual se aplicó en forma electrónica⁶, debido a que el curso se ofertó en modalidad virtual. Se complementó lo anterior con un análisis de los informes presentados por los estudiantes. Todo se resume en la tabla 1.

Tabla 1

Resumen de algunas consideraciones metodológicas expuestas

Fase 1: Diseño	Se revisó bibliografía sobre aprendizaje colaborativo y sobre el enfoque socio-histórico para el diseño de la estrategia. Posteriormente, se diseñó una guía de análisis, se seleccionaron sentencias judiciales para el trabajo grupal.
Fase 2: Implementación	Se explica al grupo la consigna, se pone a disposición las especificaciones y las guías de análisis. La asignación es llevada a cabo por los grupos de trabajo.
Fase 3: Recopilación y análisis de datos	Una vez culmina el proceso, se aplica el instrumento de recolección de datos y posteriormente se hace un análisis de estos, así como de los reportes o informes de cada grupo.

Nota: Elaboración propia.

⁶ Se aclara que a este cuestionario respondieron 33 personas.

Reconstrucción histórica de la experiencia

La experiencia objeto del presente artículo tuvo lugar en el II semestre del 2021, mientras el curso se impartió a distancia, a raíz de las medidas sanitarias en el marco de la pandemia por COVID-19. La estrategia didáctica se implementó en el II semestre del 2021 y consistió en el estudio grupal de una sentencia judicial⁷. Para ello, cada grupo contó con una guía para la lectura, el análisis y la discusión del voto asignado. Esta guía se compuso de orientaciones básicas y preguntas generadoras, divididas en tres categorías generales:

- **Contextuales:** ubicar coyunturalmente el conflicto o la situación objeto del fallo, es decir, en qué momento se produjo. Se motivó a las personas estudiantes a indagar sobre la dimensión sociohistórica de la resolución examinada, con el propósito de fomentar la comprensión del derecho como un instrumento al servicio de la sociedad y el rol que tienen los actores jurídicos en la vida republicana. Esto con el afán de propiciar una reflexión situada o contextualizada en apego a las ideas de Freire (2005), a fin de evitar que el estudiantado centre su mirada únicamente en los conceptos y la técnica.
- **Conceptuales:** aprender a identificar los componentes de una resolución judicial y los elementos sustanciales que se tratan en cada uno de estos. En ese sentido, se requirió a las personas estudiantes revisar los hechos relevantes, pretensiones, la decisión judicial y sus fundamentos (interpretación y argumentación). Estos últimos se debían examinar, a partir de las categorías conceptuales analizadas en el curso.
- **Metacognitivas:** propiciar una reflexión de carácter meta-analítico sobre la praxis jurídica, con base en lo examinado, es decir, que superara las categorías técnicas propiamente. Para ello, se propusieron algunas preguntas sobre las cuales cada grupo debía discutir y dejar en el reporte una reflexión crítica.

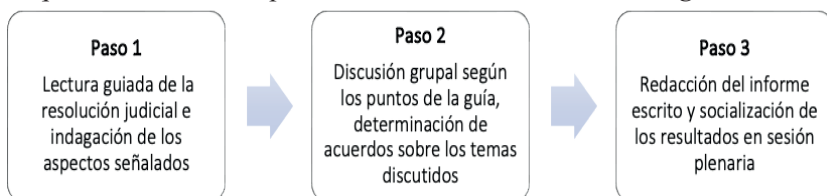
⁷ En esta estrategia para examinar las sentencias, se debe realizar un análisis inductivo de sus distintos componentes. Se busca la contextualización de contenidos abstractos, mediante el estudio de la resolución desde una base conceptual, lo que ayuda al aprendizaje de los patrones generales de razonamiento que orientan la interpretación y la argumentación del derecho, entre otros aspectos. Es pertinente precisar que el análisis guiado y grupal de una sentencia es la estrategia didáctica, las guías o especificaciones son insumos para su desarrollo y el reporte que cada grupo entrega es el instrumento de evaluación.



Una vez llevado a cabo el análisis y la discusión, los grupos debían llegar a acuerdos sobre los temas debatidos, por lo que, al final del proceso, cada uno debía hacer un informe que detallara los principales hallazgos y conclusiones. Posteriormente, las agrupaciones socializaron, en las sesiones sincrónicas, sus resultados y experiencias. Se presenta, a continuación, un esquema que sintetiza lo expuesto (ver figura 1):

Figura 1

Esquema resumen del proceso de desarrollo de la estrategia didáctica



Nota: Elaboración propia.

Finalmente, cabe acotar que este diseño se elaboró a partir de los principios del aprendizaje colaborativo, con el propósito de favorecer el desarrollo de espacios tanto individuales como grupales, de forma que el producto final fuese el resultado de estos últimos.

Resultados y discusión

Según se mencionó en las consideraciones metodológicas, partiendo de los ejes de sistematización, es necesario analizar los siguientes aspectos: ¿cuál fue el impacto de la colaboración entre pares y el aprendizaje a criterio de los participantes?, ¿qué aprendieron las personas participantes?, ¿cuáles son las ventajas de la estrategia y qué aspectos de mejora podrían considerarse?

Impacto de la colaboración entre pares y el aprendizaje

Se consultó a las personas participantes si colaborar con otros durante la realización del ejercicio les ayudó al aprendizaje. Al respecto, del total (33), se obtuvieron 20 respuestas positivas, 8 neutrales y 5 negativas. Lo anterior permite afirmar que una cantidad importante de quienes se involucraron considera que colaborar sí les ayudó a aprender.

Desde una óptica más cualitativa, se buscó ahondar en los motivos de tales calificaciones y, en primer lugar, se encontró que quienes

consideraron que la colaboración entre las personas integrantes de los grupos tuvo impactos positivos la atribuyeron a razones sintetizadas en tres puntos:

- a. La colaboración fue de valor para profundizar en el significado de conceptos fundamentales en la comprensión de los temas tratados.
- b. La interacción les condujo a contrastar puntos de vista, discutir sobre estos en forma razonada y argumentada. Es decir, la estrategia permitió la aplicación práctica de los fundamentos de la argumentación.
- c. El producto final fue el resultado de un consenso, a partir de los procesos de discusión sobre conceptos y su aplicación al caso concreto.

Por otra parte, en las respuestas negativas, se identificó que algunos grupos tuvieron dificultades para organizarse y, según los participantes, ciertas personas integrantes aparentemente no se vincularon como se esperaba. Esto permite comprender que el componente actitudinal es clave para el éxito en el aprendizaje colaborativo.

Como corolario de lo anterior, si se analiza lo señalado por los participantes con base en los referentes teóricos, podría interpretarse que la interacción entre pares estimuló el desarrollo y el aprendizaje, por cuanto la actividad propició el uso colaborativo del lenguaje y los conceptos clave, lo que condujo a una construcción consensuada de sentidos.

Aprendizajes obtenidos

En relación con la segunda pregunta generadora para este análisis, es necesario puntualizar cuáles fueron los principales aprendizajes obtenidos por los participantes. Partiendo de los resultados de la consulta al estudiantado y una valoración de los reportes entregados, se consideró oportuno categorizarlos en: conceptos sustantivos y habilidades. Los primeros son todos aquellos relacionados con los contenidos programáticos del curso, mientras que las segundas refieren al desarrollo de capacidades concretas. A continuación, en la tabla 2, se resumen los principales hallazgos:



Tabla 2

Resumen de los principales aprendizajes obtenidos

Categorías	Subcategorías
Aspectos sustantivos	A1. Noción de interpretación y argumentación jurídica A2. Determinación de los principales argumentos en una resolución A3. Identificación de las diferentes categorías de interpretación de las normas jurídicas A4. Metarreflexión sobre las temáticas analizadas
Habilidades	B1. Expresión escrita B2. Capacidad de análisis y síntesis B3. Exposición fundamentada de puntos de vista B4. Desarrollo de habilidades blandas (trabajo en equipo, comunicación asertiva, resolución de conflictos, entre otras).

Nota: Elaboración propia.

Según lo anterior, puede observarse en la primera categoría que la estrategia propició el aprendizaje de los tres aspectos más relevantes del curso y un análisis crítico o metarreflexivo sobre estas. Ello implica que, desde la visión sustantiva, el estudiantado tuvo la posibilidad de articular, en una sola actividad, los principales conocimientos objeto de la asignatura. En cuanto a la segunda categoría, se obtuvo que, más que conocimientos, la estrategia permitió el desarrollo de habilidades, las cuales, en general, son de utilidad para el resto del proceso formativo y la práctica forense. Asimismo, se destaca que a través de la estrategia se haya impulsado el desarrollo de habilidades blandas, indispensables para la interacción con otros, algo fundamental en una disciplina cuyo perfil es trabajar estrechamente con personas.

En general, puede concluirse que se cumplieron, en gran medida, los propósitos para los que la estrategia fue diseñada. También, los resultados evidencian que se alcanza la noción holística, alineada y contextualizada planteada por Biggs (2006), al tratarse de una actividad de corte integrador.

Ventajas y aspectos de mejora

El tercer aspecto por considerar, según las preguntas generadoras, es conocer qué ventajas tuvo la estrategia, de acuerdo con la experiencia de los participantes; esto resulta de gran valor, como retroalimentación

a la persona docente, para la mejora continua. Al respecto, los resultados se organizaron en cuatro categorías: a) vínculo teoría-práctica, b) habilidades sustantivas y de aprendizaje, c) habilidades blandas, d) vínculo con el contexto.

La mayor cantidad de respuestas se relaciona con el vínculo entre teoría y práctica. 13 participantes destacaron que la estrategia les permitió enlazar los conceptos con su aplicación concreta o práctica; además, que les permitió construir una noción sobre cómo se aplica el derecho. Por su parte, 10 estudiantes hicieron hincapié en que la estrategia les ayudó a aprender mejor e incluso adquirieron habilidades para continuar haciéndolo de forma autónoma. Ocho participantes señalaron que tal estrategia les incentivó el desarrollo de habilidades blandas. También se identificó como ventaja el estudiar las resoluciones e indagar sobre el contexto en que se produjeron. La tabla 3 resume los aspectos antes señalados.

Tabla 3

*Resumen de las principales ventajas de la estrategia,
según el estudiantado*

Categorías	Subcategorías
Vínculo teoría-práctica	A1. La estrategia permitió familiarizarse con lo que representa el ejercicio de la profesión. A2. La estrategia permitió conocer con detalle las partes de una sentencia judicial. A3. La estrategia facilitó comprender la importancia de la argumentación jurídica, así como la forma en que se construye. A4. Mediante la estrategia, se ilustró la categorización de interpretaciones jurídicas.
Habilidades sustantivas y de aprendizaje	B1. Se puntualizó que la estrategia trascendió el desarrollo de conocimientos y motivó la adquisición de habilidades. B2. La estrategia fomentó el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis. B3. La estrategia propició el desarrollo de habilidades relacionadas con el razonamiento y la argumentación jurídica. B4. El estudiantado apuntó que la estrategia ayudó a desarrollar habilidades relacionadas con la investigación, por ejemplo: recopilar información, revisar bibliografía. B5. Se consideró que la estrategia fue dinámica.



Categorías	Subcategorías
Habilidades blandas	C1. A juicio de las personas estudiantes, la estrategia ayudó a desarrollar habilidades como: trabajo en equipo, comunicarse en forma asertiva, respeto mutuo y por las opiniones de otras personas, negociación. C2. La estrategia fomentó el desarrollo de nuevas formas de trabajo a través de la colaboración.
Vínculo con el contexto	D1. La estrategia propició conocer el contexto de las resoluciones bajo estudio.

Nota: Elaboración propia.

Según lo anterior, puede colegirse que las personas participantes identifican como fortaleza de la estrategia la capacidad de articular conocimientos, habilidades y actitudes. Se denota que el estudiantado estima oportuna la vinculación práctica y contextual de contenidos que, de lo contrario, quedarían únicamente en un plano abstracto. Es pertinente señalar que, si bien hay tópicos repetidos en los apartados de aprendizajes obtenidos y ventajas, esta sistematización se elaboró así para dar cuenta, con la mayor fidelidad posible, de la perspectiva estudiantil. Por último, con el fin de elaborar un balance entre lo positivo y lo negativo, se consultó al estudiantado sobre aquellas desventajas, aspectos negativos u oportunidades de mejora que pueda tener la estrategia.

En primer lugar, se notó un alto nivel de autocrítica, por cuanto en varias respuestas se refirieron aspectos de carácter actitudinal que pudieron haber contribuido a mejorar la experiencia, tales como: capacidad de organización, capacidad de gestión del tiempo, dedicación e interés, y, en forma recurrente, se observa la referencia a situaciones que limitaron la capacidad de trabajar en equipo⁸. Otras situaciones adversas señaladas se relacionaron con la parte pedagógica: algunas personas consideraron que la estrategia les resultó compleja; en ese mismo orden de ideas, se mencionó que el vocabulario y la extensión de las sentencias fue un punto negativo. Asimismo, como oportunidades de mejora, se identificaron el tiempo (aumentar el dispuesto al desarrollo de la estrategia) y revisar la exposición de las especificaciones del ejercicio.

⁸ En este caso, se observó que quienes refirieron el trabajo en equipo como algo negativo no fueron las mismas personas que lo consideraron como una fortaleza de la experiencia.

Conclusiones

El análisis de sentencias a través de aprendizaje colaborativo se considera pertinente para la enseñanza y el aprendizaje del razonamiento jurídico, en primer lugar, porque se encontró que la colaboración tuvo un impacto satisfactorio en el aprendizaje, se fomentó el desarrollo de habilidades de diversa índole, pero, sobre todo, que las personas participantes adquirieron mayor autonomía para continuar adquiriendo conocimiento. Por otra parte, se estima oportuno, pues la estrategia favoreció el vínculo entre lo conceptual y su aplicación en la realidad, lo que propició la construcción de saberes y la asimilación significativa de los contenidos. Entonces, se puede concluir que el análisis colaborativo de sentencias coadyuva a una comprensión más acabada y profunda de los contenidos teóricos sobre el razonamiento y la argumentación, a la vez que se promueve el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje continuo y se aprende a construir conocimientos con otras personas.

La estrategia promueve un aprendizaje integral, que no solo implica conocimientos, sino habilidades y actitudes, fomenta una relación entre teoría y práctica, que ayuda a concientizar al estudiantado sobre la función social del derecho y el rol de las personas operadoras de este para la vida en sociedad. Es decir, a tenor de los planteamientos de [Freire \(2005\)](#), se trata de una estrategia idónea para propiciar una educación emancipadora del derecho, a través de un aprendizaje crítico y situado de los contenidos programáticos antes enunciados.

En términos generales, se colige de esta reflexión que el aprendizaje colaborativo, siempre que se desarrolle bajo una guía, la cual responda a sus principios pedagógicos y con un propósito debidamente delimitado, puede resultar idóneo para la enseñanza y el aprendizaje del derecho, debido a que este se ejercita en un contexto plenamente social y ello representa una forma de preparar al estudiantado hacia esa vía. Lo anterior, no solo porque en el ejercicio profesional se debe trabajar con otras personas, sino porque la construcción del conocimiento jurídico es también de carácter social.

Acerca del caso en concreto, se estima que las pautas brindadas y el diseño de la estrategia impulsaron a que una cantidad notable de participantes consiguiera colaborar y a que esta interacción incidiera positivamente en el aprendizaje. No obstante, al observarse dificultades en algunas ocasiones, en cuanto a la capacidad para trabajar con



otras personas, se coincide con [García-Chitiva \(2021\)](#) acerca de que es necesario considerar también, en el planteamiento de las estrategias colaborativas, la gestión de las relaciones interpersonales y la mediación del conflicto, con el fin de estimular la autorregulación de los grupos, así como que cada quien desarrolle las habilidades para aplicarlas en otros contextos. Es decir, pensar ejercicios colaborativos demanda contemplar tanto la parte sustantiva, como la actitudinal.

Referencias

- Alegre, M. (2016). Aplicación de técnicas de aprendizaje colaborativo a la enseñanza del derecho del trabajo: el aprendizaje basado en proyectos. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4.bis (extraordinario), 189-202. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54566/189-202.pdf?sequence=1>
- Alvarado, M. (2014). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica implementada en el curso de Teoría del Estado de la Facultad de Derecho, Universidad de Costa Rica. En *Estrategias didácticas para la investigación e indagación: experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica* (pp. 57-75). Departamento de Docencia Universitaria - Escuela de Formación Docente. https://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/estrategias_investigacion_indagacion.pdf
- Barquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3581>
- Comellas, P. (2019). La importancia del uso de metodologías activas para el desarrollo de competencias argumentativas del jurista global del siglo XXI. En R. Amaya y N. Parra (coords.), *Una mirada a la argumentación jurídica* (pp.1-20). Universidad de Los Andes.
- Chiecher, A. C. (2013). Interacciones entre alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los

- intercambios. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 85-107. <https://doi.org/10.5944/ried.16.1.2061>
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores.
- Duque, M. (2017). *Aprendizaje colaborativo en el estudio del Derecho de Sociedades*. Universidad Católica de Colombia. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14421/4/aprendizaje-colaborativo-en-el-estudio-del-derecho-de-sociedades.pdf>
- Haba, E. (2016). *Axiología Jurídica Fundamental: bases de valoración en el discurso jurídico: materiales para discernir en forma analítico-realista las claves retóricas de esos discursos*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Erez-Navot, D. (2014). Tools for the Clinical Professor: Applying Group Development Theory to Collaborating Learning in Law School Mediation Clinics. *Dispute Resolution Journal*, 69(3), 65-90.
- Facultad de Derecho. (2021). *Programa del curso DE-1120 Razonamiento Jurídico II*. Universidad de Costa Rica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galindo, R. M., Galindo, L., Martínez, N., Ley, M. G., Ruiz, E. I. y Valenzuela, E. (2013). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2), 156-169. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290>
- García-Chitiva, M. (2021). Aprendizaje colaborativo, mediado por Internet, en procesos de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.25.2.23>
- González, G. (2007). *Principios de metodología jurídica*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <https://cepalforja.org/system/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%A1da-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Radvany, P. (2014). Preparing Law Students to Become Litigators in the New Legal Landscape. *The Review of Litigation*, 33(4), 881-903. https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1593&context=faculty_scholarship



- Ruiz-Morales, M. L. (2018). Aprendizaje basado en el pensamiento: su aplicación en la docencia del derecho penal. *Revista de Educación y Derecho*, 18, 1-19. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/22921>
- Rüthers, B. (2009). *Teoría del Derecho: concepto, validez y aplicación del Derecho*. UBIJUS.
- Sánchez, A. (2017). El aprendizaje colaborativo: una metodología eficaz para la enseñanza del Derecho Procesal Laboral. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 37, 150-165. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18841>
- Thomson, D. (2010). Using Wikis to Teach Administrative Law. *Administrative & Regulatory Law News*, 35(3), 18-19.



Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros docentes: una revisión de la literatura de tres instrumentos

Attitudes Towards Inclusive Education in Teachers and Future Teachers: A Literature Review of Three Instruments

*Emilio Oswaldo Vega Gonzales*¹

Universidad Privada Norbert Wiener
Perú

emilio.vega@uwiener.edu.pe

*Edith Gissela Rivera Arellano*²

Universidad César Vallejo
Perú

gissela545@gmail.com



Resumen

La forma de medir las actitudes hacia la educación inclusiva que tienen los docentes y futuros docentes no



Recibido: 13 de mayo de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.8>

- 1 Docente investigador de la Universidad Privada Norbert Wiener, con maestría en Docencia e Investigación, egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente, está cursando un doctorado de Educación en la Universidad César Vallejo y tiene como líneas investigativas la innovación educativa y la educación inclusiva.
<https://orcid.org/0000-0003-2753-0709>
- 2 Doctora en Educación, egresada de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE. Magíster en Administración de la Educación, egresada de la Universidad César Vallejo. Licenciada en Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje de la Universidad José Faustino Sánchez Carrión. Segunda especialidad en Educación Inclusiva en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE. <https://orcid.org/0000-0002-3712-5363>

es uniforme, ya que se cuenta con diversos instrumentos para llevar a cabo este procedimiento, entre los cuales, tres escalas presentan las propiedades psicométricas más adecuadas: MATIES, SACIE-R y TAIS. El objetivo del estudio es sintetizar y comparar los hallazgos de las publicaciones científicas mundiales de los últimos cinco años, en cuanto a las actitudes de los docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva, considerando los mencionados instrumentos. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, con diseño de revisión narrativa, que incluyó 23 artículos originales de revistas indexadas, publicados entre enero de 2018 y julio de 2022, identificados en el buscador de Google Académico. Los resultados destacan el uso más frecuente de la SACIE-R, especialmente en España, debido a su menor número de ítems, mientras que, la MATIES es la que analiza mejor las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de las actitudes. Además, se encontraron diferencias entre las actitudes, según las características de los docentes; fueron más favorables en quienes se dedican exclusivamente a la educación especial, los que tienen menos años de experiencia y los que perciben haber sido más capacitados en materias de inclusión educativa. Se concluye que MATIES, SACIE-R y TAIS son herramientas válidas y útiles para medir las actitudes del profesorado en torno a la educación inclusiva.

Palabras clave: Actitud del docente, docentes, educación inclusiva.



Abstract

The way of measuring the attitudes towards inclusive education that teachers and future teachers have is not uniform since there are various instruments to carry out this procedure, within which 3 scales present the most appropriate psychometric properties: MATIES, SACIE-R and TAIS. The objective of the study is to synthesize and compare the findings of scientific publications worldwide in the last five years, regarding the attitudes of teachers and future teachers towards inclusive education, considering the aforementioned instruments. The research is framed within the qualitative approach with a narrative review design, which included 23 original articles from indexed



journals published between January 2018 and July 2022, identified in the Google Scholar search engine. The results highlight the more frequent use of the SACIE-R, especially in Spain due to its lower number of items, while the MATIES is the one that best analyzes the cognitive, affective and behavioral dimensions of attitudes. In addition, differences were found between the attitudes according to the characteristics of the teachers, being more favorable in those who are dedicated exclusively to special education, those who have fewer years of experience and those who perceive they have been more trained in matters of educational inclusion. It is concluded that the MATIES, SACIE-R and TAIS are valid and useful tools to measure the attitudes of teachers regarding inclusive education.

Keywords: inclusive education, teacher attitudes, teachers

Introducción

Los docentes presentan dificultades para implementar una adecuada enseñanza en los estudiantes que poseen algún tipo de discapacidad, al tener, entre otros problemas, una pobre formación en temas de inclusión y recursos limitados para el desarrollo de las estrategias pedagógicas pertinentes (Hernández-Quirama y Oviedo-Cáceres, 2019). En el contexto latinoamericano, las deficiencias que conlleva una inadecuada implementación de la educación inclusiva no se centran, exclusivamente, en la labor docente, sino también se extienden al uso de políticas educativas incoherentes, así como a las características socioculturales del entorno donde se desarrollan las funciones del profesorado (Vega, 2021).

De manera general, el panorama que deben afrontar los docentes para sacar adelante las propuestas de educación inclusiva exigidas por las políticas de Estado se muestra muy adverso. Las actitudes que presentan frente a este proceso de cambio juegan un papel importante en la implementación de dicha educación (Rosero-Calderón *et al.*, 2021). Estas actitudes pueden variar significativamente entre los docentes activos y en formación, de acuerdo con distintos factores, como el género, los años de experiencia, el lugar donde están trabajando y si cuentan con alguna especialización en enseñanza especial. Los resultados pueden

diferir de un estudio a otro, ya que, en algunos casos, las trayectorias formativas no representan un peso importante en las actitudes que los profesionales van construyendo (Rodríguez *et al.*, 2021).

Debido a su carácter multidimensional, las actitudes deben ser medidas con un instrumento que comprenda, al menos, las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. En la dimensión cognitiva, se consideran las percepciones y creencias que tienen los docentes hacia la educación inclusiva; en la afectiva, se contemplan sus sentimientos y preocupaciones; y en la conductual, se incluyen los indicadores que miden su predisposición y capacidad de afrontamiento hacia los cambios que requiere la inclusión (Rodríguez y Caurcel, 2020).

Si bien en la literatura científica existen numerosas herramientas que miden la actitud docente hacia la inclusión educativa, según Ewing *et al.* (2018) solo 2 de ellas presentan propiedades psicométricas adecuadas para abordar los componentes afectivo, conductual y cognitivo de las actitudes: la Escala Multidimensional de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (MATIES) y la Escala Revisada de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva (SACIE-R). Un tercer instrumento con adecuadas propiedades psicométricas, de elaboración reciente y que usa terminología más actual, pero que aborda solo componentes cognitivos y conductuales, es la Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión (TAIS).

Escala Multidimensional de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (MATIES)

Este instrumento fue elaborado por Mahat (2008) y validado en una muestra de 115 docentes de Australia. Está formado por 18 ítems de 6 alternativas cada uno, con respuestas que varían desde *muy en desacuerdo* (1 punto) hasta *muy de acuerdo* (6 puntos), agrupados en 3 dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. La confiabilidad del instrumento es buena, de acuerdo con el coeficiente alfa de Cronbach y varía entre $\alpha = 0,77$ y $\alpha = 0,91$.

Existe una adaptación para los docentes de nivel preescolar denominada MATPIES, elaborada en Alemania por Lohmann *et al.* (2016), y con participación de la autora del instrumento original, cuyas características psicométricas son similares y tiene una confiabilidad que varía entre $\alpha = 0,73$ y $\alpha = 0,83$.



Escala Revisada de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE-R)

Esta escala la desarrollaron [Forlin et al. \(2011\)](#). Fue validada en una muestra de 542 docentes en formación pertenecientes a 9 países del mundo y consta de 15 ítems de 4 alternativas, que varían desde *muy en desacuerdo* (1 punto) hasta *muy de acuerdo* (4 puntos), agrupados en 3 dimensiones: sentimientos, actitudes y preocupaciones. La confiabilidad del instrumento en general fue buena, acorde con el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0,74$).

Escala de Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión (TAIS)

Este instrumento fue desarrollado por [Saloviita \(2015\)](#), con el objetivo de predecir la predisposición de un docente en servicio o en formación para aceptar a un niño con necesidades educativas especiales en un sistema de enseñanza regular. La validación se realizó sobre una muestra de 185 profesores en formación de Finlandia. En su variante inicial, constaba de 65 ítems, pero luego fue reducido a una escala unidimensional de 10 ítems de 4 alternativas, que varían desde *muy en desacuerdo* (1 punto) hasta *muy de acuerdo* (4 puntos). La confiabilidad de la herramienta en general fue muy buena, según el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0,89$).

Objetivo

El objetivo de la presente revisión es sintetizar y comparar los hallazgos de las publicaciones científicas mundiales de los últimos cinco años, en cuanto a las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, y que hayan utilizado como instrumento de medición la escala MATIES, SACIE-R o TAIS.

Metodología

El trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo y consiste en una revisión narrativa, estudio bibliográfico mediante el cual el investigador recolecta, analiza, sintetiza y hace una discusión de los datos publicados acerca de un determinado tema, dándole una perspectiva específica ([Fortich, 2013](#)). La indagación bibliográfica se realizó a través de Google Académico, usando como palabras de búsqueda *Actitudes Y educación inclusiva Y docentes* en español, así como *Attitudes AND Inclusive Education AND teachers* en inglés. Solo se seleccionaron

aquellos artículos originales con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional o analítico, que fueron publicados entre enero de 2018 hasta julio de 2022, en una revista indexada, y que hayan usado como instrumento de medición alguna de las siguientes escalas o adaptaciones de estas: MATIES, SACIE-R y TAIS. El número final de artículos seleccionados fue 23, de los cuales 12 emplearon la escala SACIE-R; 7, MATIES; y 4, TAIS.

Los artículos fueron agrupados de acuerdo con el instrumento utilizado y, posteriormente, tabulados, considerando sus autores, año de publicación, país donde se realizó el estudio, tamaño de la muestra de docentes y resultados más importantes. A partir del contenido de esas tablas, se realizó un análisis de los siguientes aspectos: las actitudes según las dimensiones que componen el instrumento, las principales variables asociadas significativamente a las actitudes encontradas y las diferencias reportadas siguiendo las características de los docentes y futuros docentes.

Desarrollo y discusión

Resultados

En la revisión, se encontraron siete publicaciones que utilizaron la MATIES como instrumento de recolección, realizadas por distintos autores y en diferentes países de Asia y Europa, cuatro de ellos en el continente asiático. Por otro lado, en cuatro de los estudios, participaron docentes de educación preescolar o primaria, campo en el que la herramienta o sus adaptaciones presentan una gran preferencia.

Entre las características de los profesores que presentaron asociación significativa con alguna de las dimensiones de la escala o el instrumento en general, destacan: a) la actitud en la dimensión cognitiva es mayor en docentes preescolares que de primaria (Štemberger y Kiswarday, 2018); b) las actitudes en general son mayores en profesorado de menor edad (Frumos, 2018) y de educación inclusiva (Khursheed *et al.*, 2020); c) los maestros que asisten a más cursos de educación especial tienen menor predisposición a aceptar estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares (Frumos, 2018). Entre las variables o factores que se comportan como predictores significativos de las actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes, sobresalen



Tabla 1
Artículos que usaron la escala MATIES, según autor, año, país, muestra y resultados más importantes

Autor (año)	País	Muestra	Resultados
Ai <i>et al.</i> (2022)	China	461 docentes preescolares	Actitudes positivas en las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales. Variables asociadas: la experiencia, el conocimiento de los maestros sobre los niños con discapacidad, la edad de los maestros y los antecedentes educativos.
Scanlon <i>et al.</i> (2022)	Bulgaria	922 docentes de jardines de infancia	Los docentes están dispuestos a adaptar su comportamiento para promover la inclusión en el aula, a pesar de no sentirse particularmente positivos acerca de la inclusión. La capacitación relacionada con la inclusión fue un predictor sólido y positivo de las actitudes de los profesores en las tres dimensiones.
Hassanein <i>et al.</i> (2021)	Qatar	98 futuros docentes de educación primaria y secundaria	Combinar la instrucción basada en las informaciones con experiencias estructuradas de trabajo de campo puede, potencialmente, cambiar las actitudes de los futuros maestros hacia la educación inclusiva, tanto en primaria como en secundaria.
Khurshheed <i>et al.</i> (2020)	Pakistán	36 docentes de educación regular, 53 de educación especial y 11 de educación inclusiva	Variables asociadas: experiencia y nivel de enseñanza, mayor en los de secundaria. Los docentes de educación inclusiva tenían una actitud más positiva que otros.

Autor (año)	País	Muestra	Resultados
Qandhi y Kurniawati (2019)	Indonesia	116 futuros docentes de educación infantil temprana y 115 futuros docentes de educación especial	Variables asociadas: los estudiantes de educación especial presentan mejor puntaje de actitudes que los de educación infantil temprana. La experiencia de capacitación y aquella en la enseñanza de niños con necesidades especiales contribuyeron de manera diferente a las actitudes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva.
Štemberger y Kiswarday (2018)	Eslovenia	261 docentes preescolares y de primaria	Tanto los docentes de preescolar como los de primaria están a favor de la inclusión en los tres niveles: cognitivo, afectivo y conductual. En comparación con los maestros de primaria, los de preescolar expresan una actitud más positiva en el nivel cognitivo.
Frumos (2018)	Rumania	126 maestros de primaria	Variables asociadas: los docentes con autoeficacia percibida y los más jóvenes tienen actitudes más positivas hacia los niños con necesidades educativas especiales y la educación inclusiva. Los maestros de escuela primaria que han asistido a más cursos de educación especial parecen tener actitudes menos positivas y están menos dispuestos a aceptar estudiantes con discapacidades en las aulas regulares.

Nota: Elaboración propia.



la capacitación relacionada con la inclusión (Scanlon et al., 2022) y la autoeficacia percibida por la docencia (Frumos, 2018).

En el caso de los futuros docentes, se resalta la existencia de una mejor actitud hacia la educación inclusiva en los que siguen la carrera de educación especial, en comparación con los de educación infantil temprana (Qandhi y Kurniawati, 2019); además, que la mezcla de la instrucción basada en las informaciones con experiencias estructuradas de trabajo de campo puede, potencialmente, cambiar las actitudes (Hasanein et al., 2021).

Tabla 2

Artículos que usaron la escala SACIE-R, según autor, año, país, muestra y resultados más importantes

Autor (año)	País	Muestra	Resultados
Díaz-Asto et al. (2022)	Perú	181 docentes	Solo se halló diferencia significativa en los puntajes para el nivel de enseñanza. No se encontró diferencias significativas para las actitudes. Los sentimientos son más positivos en los varones y docentes de educación secundaria; las preocupaciones son mayores entre los docentes de secundaria.
Tuncay y Kizilaslan (2022)	Turquía	406 futuros docentes	Existe una diferencia significativa en cuanto a las actitudes, preocupaciones y sentimientos de los futuros docentes, con respecto a la inclusión entre los departamentos y según los niveles de confianza de los encuestados para enseñar a estudiantes con discapacidades. Los aspirantes a maestros de educación preescolar tuvieron actitudes más positivas hacia la inclusión.
Rodríguez et al. (2021)	España	122 docentes y 206 futuros docentes	Existe una actitud aceptable, aunque mejorable, sobre todo en docentes con capacidad para contagiar a los estudiantes en su inicio profesional. Los maestros con especialidades de Educación Especial presentan actitudes totalmente positivas.

Autor (año)	País	Muestra	Resultados
Opoku (2021)	Ghana	855 futuros docentes	Los maestros en formación eran ambivalentes acerca de enseñar a los estudiantes con síndrome de Down. Predictores: formación previa al servicio en educación inclusiva, experiencia práctica y confianza en la enseñanza.
Navarro-Mateu <i>et al.</i> (2020a)	España	323 futuros docentes y 324 docentes activos	Los futuros docentes mostraron una actitud más positiva hacia la inclusión y esta se asoció tanto con la empatía como con el dominio social.
Agavelyan <i>et al.</i> (2020)	Kazajistán	416 docentes de secundaria	Existe una actitud neutral generalizada de los docentes hacia el proceso de inclusión de los estudiantes indagados en el proceso pedagógico. Los profesores varones que trabajan en escuelas rurales y tienen confianza para enseñar a niños con necesidades educativas especiales son más positivos acerca de la inclusión. Se evidencia falta de preparación de los maestros para implementar la inclusión.
Savolainen <i>et al.</i> (2020)	Finlandia	1326 profesores	La autoeficacia tuvo un efecto positivo a lo largo del tiempo, en ambos tipos de actitudes, pero no al revés. Esta relación cruzada fue más fuerte entre la eficacia y las preocupaciones. No hubo diferencias según género ni experiencia.
Navarro-Mateu <i>et al.</i> (2020b)	España	323 futuros docentes	Los estudiantes de educación muestran niveles de medios a altos de actitudes inclusivas. Las mujeres mostraron un mayor nivel de actitudes inclusivas que los hombres; el contacto con personas con necesidades educativas especiales, como compañeros de clase, familiares o amigos, supuso un mayor nivel en el factor actitudes.



Autor (año)	País	Muestra	Resultados
Rodríguez y Caurcel (2020)	España	712 futuros docentes	Existe una adecuada actitud para tratar personas con diversidad funcional y la necesaria dotación de estrategias dirigida a hacer efectiva la atención académica. Se establecen diferencias entre colectivos y escasez de consistencia individual, lo que impide hablar de patrones consolidados.
Navarro <i>et al.</i> (2019)	España	268 docentes	El dominio social se relaciona negativamente con las actitudes y positivamente con los sentimientos y preocupaciones. Solo la oposición a la igualdad y la empatía emocional se enlazan a las actitudes. Predictores: bajo dominio social, alta empatía cognitiva y emocional, sexo femenino.
AlMahdi y Bukamal (2019)	Bahrein	138 futuros docentes	No todos se sintieron seguros de sus conocimientos y habilidades al tratar niños con discapacidad, pero presentaban sentimientos positivos y compasivos. Las actitudes fueron positivas, sin embargo, hubo algunas aprensiones con respecto a la inclusión de infantes que muestran un comportamiento agresivo hacia los demás o aquellos que requieren tecnologías comunicativas en las clases regulares. Existían muchas preocupaciones relacionadas con ciertos aspectos de la inclusión educativa en las aulas regulares.
Özokcu (2018)	Turquía	1163 maestros	Variables asociadas: autoeficacia para las prácticas inclusivas.

Nota: Elaboración propia.

En la revisión, se encontraron 12 publicaciones que utilizaron la escala SACIE-R, 5 de ellas en docentes de España, en tres de las cuales el autor principal fue el investigador español Navarro-Mateu. Se resalta la existencia de solo una investigación en el nivel de Latinoamérica,

realizada en Perú. Asimismo, en siete de estas indagaciones, la muestra estuvo formada por futuros docentes, sector poblacional en el que este instrumento goza de una mayor aprobación.

Entre las características de los docentes que presentaron asociación significativa con alguna de las dimensiones de la escala o el instrumento en general, destacan una mayor actitud hacia la inclusión entre profesores varones de zonas rurales (Agaveleyan *et al.*, 2020) y futuros maestros en la etapa preescolar (Tuncay y Kizilaslan, 2022); sentimientos más positivos entre docentes varones de educación secundaria; y mayores preocupaciones entre formadores de educación secundaria (Diaz-Asto *et al.*, 2022). Entre las variables o factores que influyen significativamente en las actitudes hacia la inclusión educativa de la docencia, sobresalen la autoeficacia (Özokcu, 2018; Savolainen *et al.*, 2020), la empatía y el dominio social (Navarro-Mateu *et al.*, 2019); mientras que, para el caso de los futuros docentes, el contacto con personas con necesidades educativas especiales o su entorno (Navarro-Mateu *et al.*, 2020b), la experiencia, la confianza en la enseñanza y la formación previa (Opoku *et al.*, 2021).

Tabla 3

Artículos que usaron la escala TAIS, según autor, año, país, muestra y resultados más importantes

Autor (año)	País	Muestra	Resultados
Saloviita (2020a)	Finlandia	824 maestros de aula, 575 de materias y 365 de educación especial	Los maestros de aula obtuvieron puntajes por debajo y los de asignaturas significativamente por debajo del punto medio de la escala. Las puntuaciones medias de los profesores de educación especial estaban por encima del punto medio. Alrededor del 20 % de los docentes se oponía firmemente a la inclusión y el 8 % era firme defensor. Variables asociadas: orientación laboral y autoeficacia de los docentes.



Autor (año)	País	Muestra	Resultados
Saloviita (2020b)	Finlandia	1041 profesores de aula, 755 de asignaturas y 445 de educación especial	Con excepción de los maestros de educación especial, los participantes cambiaban su posición con más frecuencia hacia la dirección negativa que hacia la positiva. La disponibilidad de recursos materiales, como clases más pequeñas, no tuvo asociación con las actitudes docentes. En cambio, los recursos inmateriales, como la ayuda de otros profesores, tenían una asociación positiva con actitudes más positivas.
Alnahdi <i>et al.</i> (2019)	Arabia y Finlandia	306 futuros docentes de Arabia Saudita y 186 de Finlandia	La media de la muestra finlandesa estaba cerca del punto medio neutral, mientras que la de la muestra saudí aparecía por debajo del punto medio. Las actitudes hacia la inclusión como valor fueron similares entre las muestras saudí y finlandesa. Se encontraron diferencias significativas por género y nivel educativo solo para la muestra saudita.
Saloviita y Consegna <i>et al.</i> (2019)	Italia	153 docentes de escuelas básicas	Los profesores italianos tenían un alto nivel de compromiso con la educación inclusiva. Aproximadamente, el 90 % de los encuestados estuvo de acuerdo con que los estudiantes con necesidades educativas especiales deberían ser educados en aulas regulares y solo el 7 % consideró que deberían ser transferidos a aulas de educación especial. Para mejorar la calidad de la educación inclusiva, los docentes mencionaron, con mayor frecuencia, la necesidad de más capacitación en el servicio y clases de menos alumnos.

Nota: Elaboración propia.

En la revisión, se encontraron cuatro publicaciones que utilizaron la TAIS; participó, en todas ellas, el investigador finlandés y diseñador de dicha escala, Saloviita, en tres estudios como autor principal y en

uno de ellos como coautor. Tres investigaciones se realizaron en docentes de Finlandia. Se resaltan, en los hallazgos con este instrumento, una mejor actitud hacia la educación inclusiva en docentes de educación especial (Saloviita, 2020a, 2020b), la existencia de algunas diferencias según el género y el nivel educativo (Alnahdi *et al.*, 2019), una gran aceptación del profesorado para que los estudiantes con necesidades educativas especiales se incluyan en aulas regulares (Saloviita y Consegna, 2019) y que la ayuda de otros maestros favorece la existencia de actitudes más positivas (Saloviita, 2020b).

Discusión

En esta investigación, se observa que, en la mayoría de los estudios, existe una actitud positiva hacia la educación inclusiva, por parte de los docentes, independientemente del instrumento que se haya utilizado, resultados muy diferentes a los obtenidos hace poco más de una década por de Boer *et al.* (2011). Ellos, en su revisión, hallaron un predominio de las actitudes neutrales y negativas hacia la inclusión entre el profesorado de educación primaria regular, aunque, destacaron la influencia positiva de algunos factores como la experiencia con la educación inclusiva y el tipo de discapacidad de los alumnos. Otra pesquisa más recientes, llevada a cabo por Supriyanto (2019), evidencia, de manera similar al presente trabajo, que la mayoría de los docentes presenta actitudes positivas hacia la educación inclusiva, las cuales se ven influenciadas por factores como el grado educativo y antecedentes de los mismos maestros, la formación docente y el tipo de discapacidad; sin embargo, las actitudes presentan distintas formas de definición en los estudios, hecho que limitaba la forma de establecer comparaciones. Sobresale que ambas revisiones del tema solo se centraron en los docentes en ejercicio, por lo que los hallazgos de esta sobre los futuros docentes constituyen un aporte para comprender mejor el asunto, ya que, en algunas indagaciones, se ha reportado que existen diferencias de actitudes de acuerdo con la carrera elegida.

Un mayor número de factores o variables predictoras de las actitudes hacia la educación inclusiva encontradas en la presente revisión gira en torno a las características propias de los docentes, las cuales pueden clasificarse en a) aspectos biológicos, como la edad o el sexo; b) aspectos relacionados con su experiencia profesional, como las capacitaciones que han recibido o la formación previa en cursos de educación



especial; y c) cualidades propias del docente, como la empatía y la autoeficacia. De manera similar, [Jenson \(2018\)](#) señala que los factores vinculados con la docencia cumplen un papel importante en las actitudes que esta pueda tener hacia la educación inclusiva, aunque ellas pueden también recibir influencia de aspectos ligados a los niños y los de tipo ambiental. Un análisis interesante sobre lo que podría afectar las actitudes del profesorado hacia la implementación de la educación inclusiva fue expuesto por [Vega \(2021\)](#), en el contexto latinoamericano: subraya la lucha constante del docente por continuar con las políticas de inclusión, a pesar de los obstáculos económicos, sociales y de gestión existentes en sus instituciones educativas, y una especie de actitud ambivalente de los maestros, quienes reconocen la existencia de factores limitantes, pero, aun así, están dispuestos a asumir el reto cuando está frente a ellos. Empero, gran parte de este análisis solo puede ser obtenido a partir de estudios de tipo cualitativo, no con el uso de instrumentos como los considerados en los artículos que se incluyeron en la presente revisión, lo cual evidencia la necesidad de realizar investigaciones con enfoque mixto, para entender el problema de las actitudes docentes en su real magnitud.

Las escalas MATIES, SACIE-R y TAIS, así como sus diversas adaptaciones, han demostrado ser las herramientas con características psicométricas más adecuadas para la medición de las actitudes hacia la educación inclusiva en los docentes de distintos países del mundo. Se destaca, en el caso del MATIES, la mejor organización de sus ítems, considerando el modelo tridimensional de las actitudes, que comprende las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, con su uso más extendido entre los países de Asia. Dicha escala evalúa al profesorado de educación primaria y preescolar, para lo cual, en el segundo, existe una adaptación específica denominada MATPIES.

SACIE-R, cuya presencia en publicaciones científicas fue mayor en comparación con los otros dos instrumentos, si bien contiene también en sus ítems las 3 dimensiones de las actitudes, estas son distribuidas de manera desigual en sus propias dimensiones: sentimientos, actitudes y preocupaciones. Según se observa en la revisión, el uso de la escala está muy extendido en países de Europa (España es el país que más estudios aportó con las contribuciones de Navarro-Mateu) y es el único instrumento que presenta un artículo latinoamericano. Se

acentúa, igualmente, que el uso de la herramienta ha sido muy amplio para el caso de docentes en formación.

Finalmente, en la TAIS, de elaboración más reciente, se destaca su uso predominante en Finlandia, donde su gran impulsor es Saloviita, con participación en los cuatro artículos encontrados. Si bien es un instrumento práctico, por sus pocas preguntas (en comparación con los dos anteriores), su carácter unidimensional no permite un análisis muy profundo, aunque sí posibilita comparar actitudes entre grupos docentes, como los de educación regular y los de educación especial.

La principal variable asociada con las actitudes docentes fue la autoeficacia percibida, la cual ha sido motivo de análisis en estudios con los tres instrumentos. Esto coincide con lo reportado por [Collado-Sanchis et al. \(2020\)](#), quienes encontraron que el profesorado de educación primaria se sentía más capacitado para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad. Dichos autores recomiendan, por ello, aprovechar esta percepción de autoeficacia para impulsar la creación de redes de apoyo colaborativo que complementen los programas de capacitación existentes, a fin de tener un efecto más significativo sobre las actitudes del resto de docentes.

En relación con el sexo, existen resultados diversos. Ello podría explicarse por las características sociales o culturales de las muestras donde se ha realizado el estudio, así como por las diferencias en la formación que recibieron dichos docentes o la experiencia que tienen en la atención de estudiantes con discapacidad. Por ello, no es recomendable realizar un análisis independiente de tal variable, para asumir que el sexo, por sí mismo, puede ser el responsable de las diferencias, sino, las distinciones de formación, capacitaciones o experiencia que pueden recaer sobre alguno de los géneros en el estudio.

La principal limitación de esta revisión ha sido el impacto que la pandemia de Covid-19 ha generado sobre la elaboración de artículos que abordan el tema de estudio elegido en los dos últimos años, ya que los instrumentos fueron diseñados para medir actitudes en un contexto de educación presencial, obligando a algunos autores a usar nuevas herramientas, cuyas propiedades psicométricas aún están siendo motivo de evaluación para su uso en distintas partes del mundo.



Conclusiones

La mayoría de estudios que abordan el tema de las actitudes de los docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva reporta la existencia de diferencias notorias, cuando son comparadas según las características del profesorado, como en el caso del que se dedica exclusivamente a la educación especial, el que tiene menos años de experiencia y el que percibe haber recibido una mayor capacitación en materias de inclusión educativa.

Los instrumentos con mejores características psicométricas para medir las actitudes hacia la educación inclusiva en los docentes son las escalas MATIES, SACIE-R y TAIS o alguna de sus adaptaciones elaboradas en distintos países del mundo. Si bien la MATIES representa la herramienta que mejor organiza sus ítems, de acuerdo con las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de las actitudes, es la SACIE-R la más utilizada en los trabajos publicados en revistas indexadas, sobre todo en naciones de habla hispana, posiblemente, por su menor número de ítems.

Referencias

- Agavelyan, P. O., Aubarikova, S. D., Zhomartova, A. D. y Burdina, E. I. (2020). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Kazakhstan. *Интеграция образования Integration of Education*, 24(1), 8-19. <https://www.citefactor.org/article/index/172702/teachers-attitudes-towards-inclusive-education-in-kazakhstan#.Yn3Z3ujMJD8>
- Ai, J., Zhang, J., Horn, E., Liu, H., Huang, J. y Ma, Y. (2022). Examination of Chinese Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal of International Special Needs Education*, 25(1). <https://meridian.allenpress.com/jisne/article-abstract/doi/10.9782/JISNE-D-21-00004/476577>
- AlMahdi, O. y Bukamal, H. (2019). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education During Their Studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, 9(3), 2158244019865772. <https://doi.org/10.1177%2F2158244019865772>
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T. y Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, 34(1), 71-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12239>

- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7589747>
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school-teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Díaz-Asto, Y., Rivera-Arellano, G. y Vega-Gonzales, E. (2022). Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciAmérica*, 11(1), 74-86. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/367/3673285004/html/>
- Ewing, D. L., Monsen, J. J. y Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Fortich, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud Virtual*, 5(1), 1-4. https://redib.org/Record/oai_articulo1251948-revisi%C3%B3n-sistem%C3%A1tica-o-revisi%C3%B3n-narrativa
- Frumos, L. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *Revista Romana de Statistica: Organ Al Comisiei Nationale Pentru Statistica*, X(4), 118-135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>
- Hassanein, E. E. A., Alshaboul, Y. M. e Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), e07925. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07925>



- Hernández-Quirama, A. y Oviedo-Cáceres, M. del P. (2019). La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 113-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7300402&orden=0&info=link>
- Jenson, K. (2018). *A global perspective on teacher attitudes towards inclusion: Literature review*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585094.pdf>
- Khursheed, F., Inam, A. y Abiodullah, M. (2020). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Journal of Inclusive Education*, 4(0), 179-194.
- Lohmann, A., Wiedebusch, S., Hensen, G. y Mahat, M. (2016). Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). *Frühe Bildung*, 5(4), 198-205. <http://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000282>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814377>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. y Prado-Gascó, V. (2020a). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 521. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00521/full>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J. y Prado-Gascó, V.-J. (2020b). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study [Medición de actitudes de estudiantes universitarios de magisterio hacia la inclusión: estudio descriptivo]. *Culture and Education*, 32(1), 43-64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. y Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PloS One*, 14(12), e0225993. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0225993>

- Opoku, M. P., Nketsia, W., Odame, L. y Agyei-Okyere, E. (2021). Predictors of the attitudes of preservice teachers toward teaching students with down syndrome in regular schools in Ghana. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(3), 229-239. <https://doi.org/10.1111/jppi.12379>
- Özoku, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Qandhi, F. F. y Kurniawati, F. (2019). *Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education*. Proceedings of the 2nd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2018), Depok, Indonesia. <https://dx.doi.org/10.2991/iciap-18.2019.50>
- Rodríguez, A. y Caurcel, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Rodríguez, A., Gallego, J. L., Navarro, A. y Caurcel, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083692>
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Saloviita, T. (2020a). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2020b). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841-1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>



- Saloviita, T. y Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465-479. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
- Savolainen, H., Malinen, O. P. y Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. y Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Štemberger, T. y Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29-37. <https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2019.006.01.4>
- Tuncay, A. A. y Kizilaslan, A. (2022). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 309-322. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>
- Vega, E. O. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>



Competencias socioemocionales en el máster de profesorado de secundaria en España

Socio-Emotional Competencies in a Secondary Teacher Training Master's Degree in Spain

Amalia Herencia Grillo¹
Universidad Camilo José Cela
España
amalia.herencia@ui1.es



Resumen

La educación secundaria avanza en un mundo complejo y cambiante, donde las emociones del alumnado y profesorado cada vez juegan un papel más relevante. En España, el Máster Oficial de Formación del Profesorado, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, habilitante para la docencia, creado tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE), en el 2006, no incluye contenido específico sobre la labor docente, las competencias socioemocionales o las herramientas tecnopedagógicas actuales, en un entorno de aprendizaje que implica que el estudiantado adopte un papel más activo y que la docencia actúe como guía o facilitadora



Recibido: 13 de agosto de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.9>

- 1 Licenciada en Filología Inglesa y Bellas Artes por la UB, Máster del Profesorado de secundaria y doctora en Didáctica y Organización educativa por la Universidad de Sevilla. Pertenecer al grupo de investigación ODAS, de la UB. Su ámbito de investigación es la comunicación intercultural y la formación del profesorado de secundaria en competencias emocionales e interculturales, aplicada al ámbito artístico. <https://orcid.org/0000-0002-9316-1836>

de ese proceso. Este estudio recoge la opinión de 220 docentes de secundaria, en activo, sobre su formación específica en dichas habilidades y la necesidad de incluirlas en la oferta regular del máster, lo que corrobora la ausencia de esa instrucción y la necesidad de incluirla. Estos datos respaldan el uso efectivo de metodologías activas en el aula, así como de las teorías que indican lo urgente de incorporar la competencia socioemocional en la preparación docente; de igual modo, ofrecen la perspectiva del profesorado y algunas ideas sobre por qué esa competencia es esencial con alumnado de secundaria, para su futuro desarrollo personal y laboral.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, comunicación, emoción, enseñanza secundaria, formación de profesorado, máster, tecnología.



Abstract

Secondary education moves on in a more and more complex and changing world, where students' and teachers' emotions play a more relevant role. In Spain, the current Official Secondary Teacher Training Master's Degree, which enables teachers for their future working experience, created after the *Ley Orgánica de Educación* (LOE) approval in 2006, does not offer any specific contents about the teaching practice, social-emotional competencies or techno-pedagogical tools; at the same time, in the current learning environment, students play a more active role and teachers act as guides or facilitators for that process. This study collects 220 active secondary teachers' responses about their specific training on these skills and the need to include them in the master's offer, verifying the training absence and the need for inclusion. These data support the actual use of active methodologies and the theories that urge for the inclusion of social-emotional competencies in teacher's training. They also pose some ideas on why this competency is essential when working with teenager students in order to improve their future personal and professional life.

Keywords: communication, emotion, masters, secondary education, socio-emotional competencies, teacher training, technology



Introducción y estado de la cuestión

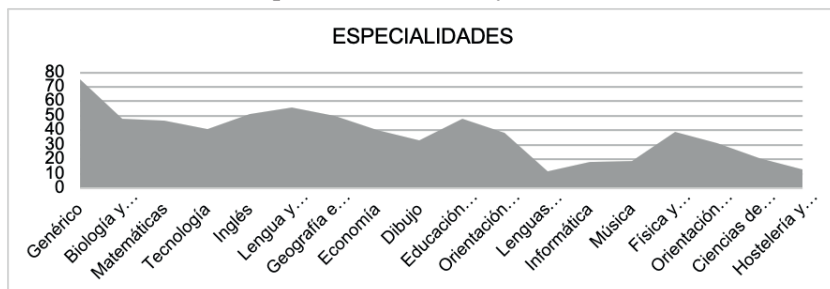
A pesar de que es un tema ampliamente estudiado con anterioridad, a raíz de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, surgen nuevos estudios en torno a las competencias socioemocionales del profesorado que ha impartido docencia *online*. Partiendo de esos datos novedosos, hemos querido profundizar en la necesidad de formación específica en cuanto a estas competencias que tienen las personas quienes enseñan secundaria, con la finalidad de conocer cómo es su capacitación actual y cuál es su opinión sobre la pertinencia de incluirlas en la oferta del Máster de Profesorado de Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en España. Tras un análisis, en profundidad, de la oferta de este máster en el presente, realizado en septiembre de 2021, queremos conocer y examinar el parecer de las personas docentes activas, contrastarlo con la literatura existente y proponer soluciones alternativas.

Marco teórico y estado del arte

Situación actual en la preparación académica del futuro profesorado de secundaria

Existen, actualmente, en España, 83 universidades, 50 de las cuales son públicas, de acuerdo con los últimos datos facilitados por el Ministerio de Universidades. En la mayoría de ellas, se puede acceder a los estudios obligatorios previos a ejercer la labor docente en enseñanza secundaria, a través del máster que sustituyó, tras la publicación de la LOE en el 2006, al antiguo Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) (Sarcedo-Gorgoso *et al.*, 2020). Después de analizar la oferta académica de dicho máster en todos los centros, se ha elaborado la figura 1, que recoge las especialidades más ofertadas.

Figura 1
Especialidades más ofertadas



Nota: Elaboración propia.

Al mismo tiempo que se analizaba la oferta por especialidades, se realizó un examen del contenido de los planes de estudio del máster en los distintos centros, para constatar, como ya indicaban [Extremera et al. \(2020\)](#), que no se ofrece en las universidades indagadas ninguna asignatura, curso o seminario específico, el cual prepare para la labor docente en sí y que incluya aspectos tan esenciales como las metodologías activas, habilidades socioemocionales ([Aksal, 2009](#); [Chierichetti y Backer, 2021](#)), habilidades psicopedagógicas ([Imbernón, 2019](#)) o formación *online* ([Roy y Boboc, 2016](#); [Waheed y Kaleem, 2021](#)).

Un último dato que nos sirve como punto de partida para avanzar en esta investigación es que, del mismo modo en que el alumnado que ingresa en este máster debe haber superado estudios en la materia en la cual se especializa, no se le exige haber recibido formación reglada en habilidades docentes, es decir, no tiene por qué haber aprendido a enseñar ([Escudero et al., 2019](#); [Crisol y Caurcel, 2020](#)). Este estudiantado debe, además, aprobar una oposición y realizar un período de prácticas en el que aprende, sobre todo, estructura laboral, pero eso no le habilita para aplicar lo adquirido, mejorar sus competencias docentes y reflexionar sobre su misión ([Crisol y Caurcel, 2020](#); [Imbernón, 2019](#)). Asimismo, los recursos económicos se están destinando, generalmente, a inversiones en infraestructuras y a obtener dispositivos tecnológicos, pero no a la formación del profesorado ([Blaszko et al., 2021](#); [Gómez-Hurtado et al., 2020](#)). Aquellas instituciones que sí prestan atención a esa educación siguen utilizando metodologías tradicionales ([Sangrá et al., 2021](#)) y respondiendo, de manera tardía, a las



necesidades formativas, en lugar de establecer una estrategia anticipada a los requerimientos (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020).

En palabras de González *et al.* (2020),

[existe] poca relevancia del módulo de Aprendizaje y Desarrollo, que no recoge toda una serie de valores relacionados con la profesión, como son tomar conciencia de que todos los estudiantes pueden aprender, responsabilidad y cuidado de los alumnos, consideración y respeto hacia la diversidad, compromiso y dedicación, espíritu de equipo e implicación en el aprendizaje continuo y la búsqueda de la excelencia profesional. (p. 222)

La ausencia de una táctica formativa previa por parte de las instituciones da lugar a que parte del profesorado mantenga la metodología tradicional (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020) y que, en la mayoría de los casos, este decida autoformarse en aquellas competencias y metodologías demandadas por la situación real en las aulas, sean tecnológicas (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020), de diseño de competencias, atención a la diversidad, multiculturalidad (Sangrá *et al.*, 2021) o en competencias socioemocionales (Barrientos *et al.*, 2016).

Necesidades formativas actuales

En los estudios citados anteriormente, se refleja qué competencias deberían incluirse en el máster de profesorado para formar docentes quienes puedan desenvolverse en los entornos educativos actuales y adoptar el papel asignado en el siglo XXI, es decir, conectar con el alumnado, ofrecer una evaluación o retroalimentación constructiva, adaptar la metodología docente y fomentar la participación estudiantil (Chierichetti y Backer, 2021). Esta formación es preciso que sea, además, permanente (Roy y Boboc, 2016; Imbernón, 2019; Escudero *et al.*, 2019; González *et al.*, 2020; García y Sáenz, 2021). La propuesta coincide con las teorías asociadas al constructivismo y a las metodologías activas, que otorgan al alumnado un papel más activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje (Guàrdia y Sangrá, 2005).

De acuerdo con el constructivismo, la mente humana funda el significado, filtrando las informaciones exteriores a cada persona, al establecer una relación productiva entre esta y el medio. No es una teoría en sí, sino que participa de la filosofía, la pedagogía y la psicología,

y, a pesar de que aún está en boga, se formó como saber en las dos últimas décadas del siglo XX, al crear un marco de referencia con autores como Vygotsky, Piaget o Ausubel (Díaz, 2021). Presenta algunas características comunes: el aprendizaje es activo, no pasivo; el lenguaje es un elemento importante en el proceso de aprendizaje y focaliza los entornos de aprendizaje en la persona aprendiz; el foco no está en el contenido, sino en el proceso, por lo que el profesorado debe conocer a quienes enseña para organizar tal proceso (Cano, 2017).

Muchas de las teorías educativas actuales tienen un corte constructivista, partiendo, principalmente, de dos pilares fundamentales: el *verum ipsum factum* (la verdad es hacerlo) de Giambattista Vico (1688-1744) y la diferenciación que formula Immanuel Kant sobre fenómeno y noumeno. A partir de aquí, se inicia una tradición en la que quien da significado a la realidad es la persona observadora, que, además, percibe el mundo en función de sí misma (Cano, 2017). Esta perspectiva predomina en la actualidad educativa, puesto que se ha demostrado que sus resultados son más satisfactorios que las metodologías tradicionales. Son una alternativa interesante frente a la educación tradicional, puesto que se centran “en lo que aprende el estudiante y no en lo que enseña el docente” (Defaz, 2020, p. 465), al proporcionar a quien aprende la posibilidad de interpretar múltiples realidades, lo que le facilitará enfrentarse a diferentes situaciones en la vida real y solucionar problemas (Guàrdia y Sangrà, 2005; Vargas y Jiménez, 2013).

A pesar de que existe unanimidad a la hora de considerar los enfoques constructivistas como los adecuados en la educación actual, algunas personas autoras como Vargas y Acuña (2020) señalan que hay cierta confusión en el cuerpo docente a la hora de conocer estos enfoques en profundidad y aplicarlos con éxito en todos los contextos educativos. Ello se refleja también en las diferentes percepciones que muestran alumnado y profesorado sobre el uso del constructivismo en el aula, lo que da lugar a que el primero perciba que el segundo utiliza actividades que no impulsan la construcción de conocimientos (Rocael, 2021). Los datos demuestran que no toda la docencia tiene las competencias necesarias para implementar esta metodología de trabajo que le exige, al inicio, un esfuerzo extra por su parte (Prieto *et al.*, 2021). Quizás todo se deba a una cierta idealización del constructivismo como metodología y confusión a la hora de aplicarla de modo práctico (Vargas y Acuña, 2020); igualmente, a que no es en sí una teoría educativa,



por lo que el papel docente no está por completo definido, al ser el alumnado el que construye su propio conocimiento (Vargas y Jiménez, 2013).

Metodologías activas

Veámos cómo en un entorno educativo que sigue postulados constructivistas, el papel del alumnado pasa a ser activo, no pasivo ni receptivo (De la Peña y Pollán, 2019), por lo que la docencia debe adaptarse a este nuevo rol de “actor principal” (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020, p. 416). Al utilizar para ello metodologías activas, se hace urgente una “formación crítica, reflexiva y creativa, con sólidos conocimientos científicos y técnicos que permita a los nuevos profesionales resolver problemas reales” (Nóbile *et al.*, 2021, p. 3). Pero no solo el profesorado debe lograr poner en práctica competencias a favor de un enriquecimiento profesional y personal (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020), sino que quienes integran el gremio estudiantil también deben ser “críticos, comprometidos y sobre todo capaces de aprender a aprender y de adaptarse a los cambios vertiginosos a los que nos enfrentamos” (Muntaner *et al.*, 2020, p. 112).

Son numerosos los ejemplos actuales de prácticas docentes en los que la inclusión de las habilidades socioemocionales y el uso de metodologías activas han significado tanto un avance como una mejora en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento por parte del alumnado (Fernández *et al.*, 2020; Muntaner *et al.*, 2020; Blaszkó *et al.*, 2021; Gálvez *et al.*, 2021; García y Sáenz, 2021). Esos ejemplos hablan de progreso en la adquisición de saberes, una mayor autonomía por parte del estudiantado y, a la vez, un mejor trabajo en equipo. Los estudios demuestran que las personas discentes desarrollan capacidades como el pensamiento creativo, las habilidades comunicativas y la gestión emocional, entre otras; además, se establece un sistema de evaluación continua, minimizando el peso de las pruebas finales (De la Peña y Pollán, 2019; Gómez-Hurtado *et al.*, 2020).

El concepto *metodologías activas* se refiere a “métodos, estrategias y formas de trabajo que sirven al docente para diseñar y llevar a la práctica un tipo de aprendizaje que sitúa al estudiante y lo que para él es importante en el centro” (Casas, 2016, p. 237). Tales metodologías no son novedosas, ya se empleaban sus términos a principios del s. XX (Muntaner *et al.*, 2020) y se centran en el conocimiento previo que

posee el alumnado para, a través de una planificación adecuada, hacerle consciente de aquello que es verdaderamente importante para crear un saber significativo (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020). Para ello, hay que atener la implicación del estudiantado y tanto planificar como personificar el proceso educativo (Inda-Caro *et al.*, 2021). El objetivo final es conseguir que cada estudiante aumente su nivel de involucramiento y mejore en la práctica de sus competencias o habilidades, lo que llevará a implementar su propia percepción sobre su aprendizaje y que éste sea significativo, reflexivo y participativo (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020; Blaszkó *et al.*, 2021; García y Sáenz, 2021; Prieto *et al.*, 2021). Aunque no existe una lista cerrada de las metodologías, podemos resumir aquí las más utilizadas (ver tabla 1):

Tabla 1

Metodologías activas más frecuentes

Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje basado en problemas	<i>Flipped classroom</i>	Gamificación
Método de casos	Aprendizaje + acción	Simulación	Aprendizaje colaborativo
Aprendizaje-servicio	Tutorías entre iguales	Lecturas y exposiciones	Círculo de calidad
Seminarios	Blogs	<i>Design thinking</i>	<i>Blended learning</i>

Nota: Elaboración propia.

Nuevos roles en el aula

Cambio metodológico y gestión del conocimiento

La literatura actual en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje demanda cambios en la metodología docente y un entorno en el que no se sitúe exclusivamente a la formación cognitiva, sino también a la social y emocional (Orejudo y Planas, 2016). En el constructivismo, el alumnado adopta un papel activo en la creación de su propio conocimiento, adquiriendo la comprensión, a la vez que otorga significado a los datos obtenidos. Este estudiantado aporta, en ese proceso de construcción, sus saberes previos, sus experiencias vitales y la aplicación de esos contenidos en un ambiente real (Vargas y Jiménez, 2013).



Hablamos, por lo tanto, de un cambio metodológico respecto a la enseñanza denominada tradicional, en la que el profesorado imparte clases magistrales, así como es el único que posee el conocimiento y puede estructurarlo. En el escenario presente, es necesario que exista personalización, colaboración, informalización, flexibilidad e interacción (Sangrá *et al.*, 2021). Resumimos aquí las fases que identifica Defaz (2020) en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual:

- Experiencia (la que ya posee el estudiantado)
- Reflexión (análisis crítico que realiza el estudiantado sobre sus experiencias)
- Conceptualización (sistematizar las ideas obtenidas durante la reflexión)
- Aplicación

De esta manera, el alumnado aprende a juzgar si ha entendido los contenidos, detectan la dificultad de los problemas; a utilizar diferentes estrategias y a evaluar su progresión cuando se adquiere conocimiento (Defaz, 2020). Se establece, además, una relación cooperativa entre estudiantes, lo que facilita la comunicación entre quienes “comparten referentes culturales y lingüísticos” (Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2021, p. 5).

Pero el cambio metodológico no afecta solo al conjunto de estudiantes en su totalidad, implica, necesariamente, un cambio en el desarrollo profesional de la docencia, a pesar de que estudios recientes demuestran que aún existe una brecha entre “las preferencias y capacidades actuales de los maestros con respecto a su desarrollo profesional y a su práctica real” (Sangrá *et al.*, 2021, p. 42). Esta modificación debe producirse de manera voluntaria y con una implicación completa, puesto que puede exigir un esfuerzo extraordinario por parte del sector docente, en sí, y de todo el claustro de docentes; asimismo implica, necesariamente, una buena formación (De la Peña y Pollán, 2019; Gálvez *et al.*, 2021). Para poder realizar un mejor empleo de las tendencias constructivistas en el aula, el profesorado debería, del mismo modo, recibir “formación pedagógica, tanto teórica como práctica, que permita extrapolar su pensamiento a la acción y [...] una mayor vinculación entre la reflexión y acción” (p. 563), mediante un análisis y reflexión crítica (Vargas y Acuña, 2020).

La gestión del conocimiento es “la función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimientos que se producen en la empresa [institución educativa] en relación con sus actividades y con su entorno con el fin de crear unas competencias esenciales” (Ordóñez y Parreño, 2005, según se citan en Nóbile *et al.*, 2021, p. 5). Este proceso permitirá al alumnado pasar del conocimiento tácito del entorno (el interno, aquel que se compone de experiencias adquiridas difíciles de comunicar) al explícito (el que se puede estructurar, almacenar y comunicar entre personas), mediante mecanismos tales como la socialización, la externalización, la internalización y la combinación (Nóbile *et al.*, 2021).

Docente como persona facilitadora

Al tener en cuenta todo lo anterior, este cambio metodológico en torno a las teorías constructivistas y al uso de metodologías activas implica una variación en el rol tradicional docente, el profesorado pasaría a adoptar un papel de guía o facilitador de la comunicación y acompañaría al alumnado, le brindaría las herramientas y pautas, igual que le recordaría con qué recursos cuenta para ayudarlo a superar las barreras que puedan aparecer en el proceso (Casas, 2016; Orejudo y Planas, 2016; Cano, 2017). Aquel ya no sería un mero transmisor de conocimientos, sino que guiaría a sus estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje, para que adquieran autonomía y adopten un papel activo (Muntaner *et al.*, 2020). Con el fin de llevar a cabo su papel facilitador, la persona docente debe contar con mecanismos que promuevan la participación y la reflexión, pasando de un modelo transmisivo de conocimientos a otro más transformador y creando grupos de trabajo heterogéneos que sean, a su vez, funcionales, al tener en cuenta las características individuales de cada aprendiz, pero también la identidad de la agrupación o clase (Aksal, 2009; De la Peña y Pollán, 2019; Gálvez *et al.*, 2021; Sangrá *et al.*, 2021).

De acuerdo con Escudero *et al.* (2019), el objetivo es tener docentes que no reciban una “formación de profesionales como meros técnicos, sino como intelectuales capaces de razonar y justificar sus prácticas” (p. 9). El profesorado facilitador debe lograr comprender el conocimiento de manera profunda, desarrollando capacidades y actitudes, relacionando teoría y práctica, y colaborando con otras personas docentes, sin esperar “recetas infalibles”, prestando atención y estando



dispuesto a aplicar tanto la imaginación como la creatividad (Cano, 2017).

La persona docente debe entender que cada estudiante construirá su propio conocimiento de una forma única y creará significados distintos sobre un mismo fenómeno, puesto que estos dependen de la perspectiva que adopte el alumnado a la hora de interpretarlos y esta interpretación siempre será subjetiva (Cano, 2017). El profesorado también debe poder crear comunidades flexibles de aprendizaje en las que el estudiantado pueda tomar la iniciativa e interactuar, participar (Vargas y Acuña, 2020; Blaszkó *et al.*, 2021; García y Sáenz, 2021) y hacerlo, a su vez, de manera reflexiva, reinventándose como aprendiz o como participante con sentido crítico, con fundamento, ejerciendo la comprensión y la creatividad (Vargas y Jiménez, 2014; Defaz, 2020; Fernández *et al.*, 2020). Como mencionábamos anteriormente, este proceso de aprendizaje nace de una actitud reflexiva por parte del alumnado, en la que el personal docente es “mediador esencial” (Vargas y Acuña, 2020, p. 569), que tendrá por misión generar en sus aprendices los desafíos que les lleven a cuestionar, críticamente, el significado de lo que adquieren y darle sentido (Fernández *et al.*, 2020).

Liderazgo educativo (gestión de equipos)

Se propone, así, una nueva manera de liderar el aula, mediante una metodología más participativa, en la cual el alumnado tiene mayor poder de decisión, pero quien guía sigue siendo la persona docente. Esta debe poder crear entornos en los que el alumnado logre salir de su zona de confort, con pautas claras y aspectos negociables; para esto, es preciso que el profesorado sepa gestionar conflictos, sea asertivo y empático, mantenga una escucha activa y ayude al estudiantado a crear su propio aprendizaje (Casas, 2016).

Con el propósito de alcanzar este grado de liderazgo emocional, la persona docente debe ser capaz de poner en práctica habilidades socioemocionales. Entre estas últimas, sobresalen la asertividad, la resiliencia, la empatía, el autocontrol, entre otras, ya que aumentarán el entusiasmo, la inspiración, la capacidad de innovación y la gestión de las diferentes emociones en el grupo de estudiantes, motivándoles y ayudándoles a manejar sus propias emociones, a favor de su aprendizaje (Hue, 2016; Muñoz, 2016; Gálvez *et al.*, 2021).

La educación emocional

Si estamos considerando que el profesorado debe adoptar un nuevo papel en el proceso educativo, conocer las peculiaridades de sus estudiantes, crear entornos activos de aprendizaje y ser flexible, debemos dotarle de herramientas que le permitan gestionar este escenario, mejorando no solo sus habilidades tecnopedagógicas, sino, sobre todo, las socioemocionales. Las emociones juegan un papel fundamental en un entorno educativo, primordialmente, en secundaria, la etapa en la que se centra este estudio; saber gestionarlas ayudará a manejar el estrés asociado a la labor docente (Barrientos *et al.*, 2016; Casas, 2016).

Diversos trabajos desarrollados en los últimos años, en relación con la importancia del desarrollo de la competencia socioemocional en educación, se muestran rotundos en su trascendencia. Repetto y Pena (2010) señalan cómo el alumnado con un mayor grado de competencia socioemocional obtiene mejores resultados académicos, del mismo modo que Ruvalcaba-Romero *et al.* (2017); además de coincidir en esto último, ponen de manifiesto que dichas competencias favorecen el clima escolar positivo y las conductas prosociales, implementando, también, las relaciones interpersonales. Análisis actuales corroboran nuestra hipótesis sobre la deficiencia de habilidades socioemocionales en el profesorado, que se aminora después de la participación en talleres específicos (Colunga y García, 2016). En esta misma línea, se sitúan las prácticas llevadas a cabo por Pérez-Escoda *et al.* (2018), que comprueban, de manera clara, la eficacia del posgrado en educación emocional y bienestar; asimismo, concluyen que es posible desarrollar las competencias socioemocionales en educación superior, aunque señalando alguna carencia en el modo más efectivo de lograrlo. Un último aporte a este respecto lo realizan Palomera *et al.* (2019), mediante la puesta en funcionamiento de una asignatura de 6 ECTS (*European Credit Transfer System*), en el grado de Magisterio de la Universidad de Cantabria, denominada “Formación en valores y competencias personales para docentes”. Si bien se centra en otras competencias que no son estrictamente las que nos ocupan, sí que inciden en los beneficios para la docencia de esta formación.

El papel de las emociones en el aula

Existen numerosos estudios que refuerzan la importancia del papel que juegan las emociones en las aulas, desde las teorías defendidas



por Bisquerra (2000, 2004, 2016) hasta los análisis recientes que ponen en valor lo esencial de una adecuada relación socioemocional entre docentes y alumnado (Barrientos *et al.*, 2016). Las emociones activan y estimulan los procesos cerebrales que generan aprendizaje, lo cual ayuda a consolidar la memoria a largo plazo y el proceso lógico del pensamiento, siempre y cuando hablemos de emociones positivas (Fernández *et al.*, 2020); las teorías neurodidácticas sugieren, de hecho, que no se puede aprender sin emoción (Díaz, 2021).

En el caso del estudiantado adolescente, al que va a formar el profesorado objeto de esta investigación, debemos recordar que atraviesa lo que Orón (2016) define como “doble proceso madurativo” (p. 127), desde el punto de vista físico. Esto genera una situación en la que las personas prefieren todo aquello que implique recompensa y motivación, cuando, a la vez, no son aún capaces de razonar y valorar con detenimiento las distintas alternativas. Lo previo hace que sea necesario integrar las emociones en el proceso de desarrollo madurativo integral de cada quien (Bisquerra, 2004, según se cita en Orón, 2016). Además, de acuerdo con Durlak, “el crecimiento socioemocional de los adolescentes mejora su rendimiento académico” (según se cita en Orejudo y Planas, 2016, p. 15), ya que aprenden a enfrentarse a los retos de la vida real, trabajar en equipo, gestionar adecuadamente sus emociones, establecer relaciones positivas a través de habilidades como la empatía, la responsabilidad, el autocontrol y el desarrollo de la autoestima.

Desarrollo de la inteligencia emocional

El concepto *inteligencia emocional* se popularizó en la década de los 90 del s. XX, gracias a personas autoras como Salovey y Mayer, Goleman y Gardner, pero ya se puede encontrar en obras de Darwin, que señalaba la importancia de la expresión emocional para la adaptación y la supervivencia humana. En 1983, Howard Gardner incluye las inteligencias interpersonal e intrapersonal, al hablar de las inteligencias múltiples, defendiendo que el cociente intelectual no es suficiente para explicar la capacidad cognitiva; más tarde, Salovey y Mayer (1997) la definen como:

la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y

el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual. (según se citan en [Barrientos et al., 2016](#), p. 59)

En 1995, Daniel Goleman populariza el término con la publicación de su obra *Emotional Intelligence*, que da lugar a numerosos estudios sobre el tema y a la consideración de este tipo de inteligencia como una más de las que conforman la capacidad cognitiva. La inteligencia emocional actúa de manera positiva en el bienestar subjetivo, ayudándonos a identificar aquellas emociones que, por negativas, pueden resultar dañinas, así como a buscar y potenciar emociones positivas, lo que podrá mejorar, a su vez, la satisfacción laboral del profesorado ([Muñoz, 2016](#)). De acuerdo con [Bisquerra \(2016\)](#), la inteligencia emocional se puede adquirir a través de la educación emocional, aprendiendo lo que el *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP) de la Universidad de Barcelona denomina “modelo pentagonal de competencias emocionales”, estructurado en cinco bloques: “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar” (según se cita en [Pérez-Escoda, 2016](#), p. 693).

Método

Este estudio de caso adopta una perspectiva observadora de un fenómeno específico asociado a una situación actual. En una primera fase, se ha analizado la literatura existente sobre las competencias socioemocionales y su presencia en la formación del futuro profesorado de secundaria, a través de bases de datos como *Google Scholar* y *Dialnet*, utilizando como palabras clave: competencia socioemocional, formación del profesorado, metodologías activas, constructivismo en educación, máster del profesorado e inteligencia emocional. Los resultados superaron las 1200 entradas, por lo que se realizó un primer cribado para mantener las entradas de los años del 2019 al 2021, centrándonos en trabajos sobre el máster del profesorado y la etapa de secundaria.

Para conocer de primera mano la opinión del profesorado, se realizó un cuestionario mixto dirigido a docentes de secundaria en muestreo teórico intencional, distribuido en institutos de secundaria, a través de las direcciones de los centros, por lo que no disponemos de un



número exacto de recipientes. El cuestionario se administró de manera anónima y voluntaria durante enero de 2022, utilizando la herramienta *Google Docs* para crearlo y agrupar las respuestas. La fiabilidad del cuestionario se comprobó a través del programa SPSS, v.22 (α Cronbach .72), con un total de 220 respuestas recibidas. Se estableció un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95 %, determinando un número mínimo de respuestas de 120.

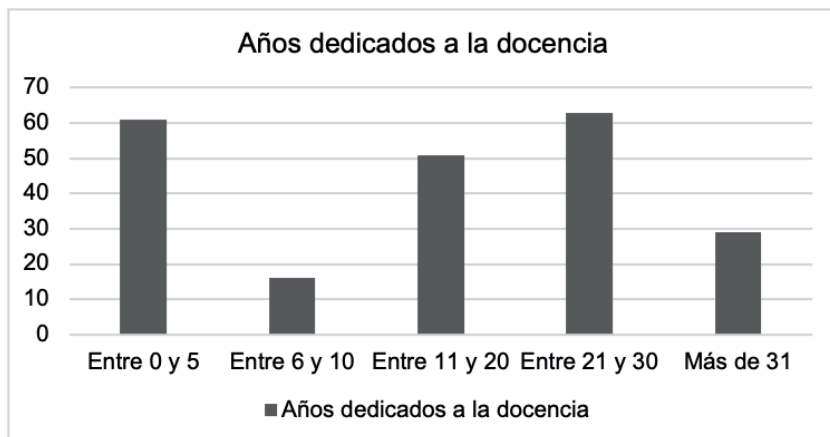
Las categorías incluidas en dicho cuestionario se resumen en dos grandes grupos: uno orientado a conocer la formación previa del profesorado de secundaria en competencias socioemocionales y otro que persigue conocer su opinión respecto a la inclusión de estas habilidades en el máster del profesorado de secundaria. Mediante las preguntas, se pretende comprobar dos hipótesis principales:

- Que el profesorado de secundaria no ha recibido formación en habilidades socioemocionales o tecnopedagógicas, previa a su labor docente.
- Que la inclusión de estas habilidades es necesaria antes de comenzar a enseñar.

Resultados

El cuestionario se envió a institutos de educación secundaria, los cuales han sido los encargados de distribuirlo entre su cuerpo docente, por lo que no tenemos una cifra real de personas que han tenido la oportunidad de completarlo. Se han obtenido 220 respuestas, de las que pasamos a desglosar los datos más destacados, comenzando por los años que el profesorado en estudio lleva dedicado a la docencia en secundaria (ver figura 2):

Figura 2
Años dedicados a la docencia en secundaria



Nota: Elaboración propia.

El 78 % de las personas participantes realizó el Curso de Adaptación Pedagógica o CAP, la formación obligatoria previa a implementar el máster, realizado por el restante 22 %. Este dato concuerda casi con exactitud con 61 participantes que declaran llevar enseñando menos de 10 años y que se formaron en el máster (no se tienen en cuenta circunstancias individuales en el acceso a la carrera docente).

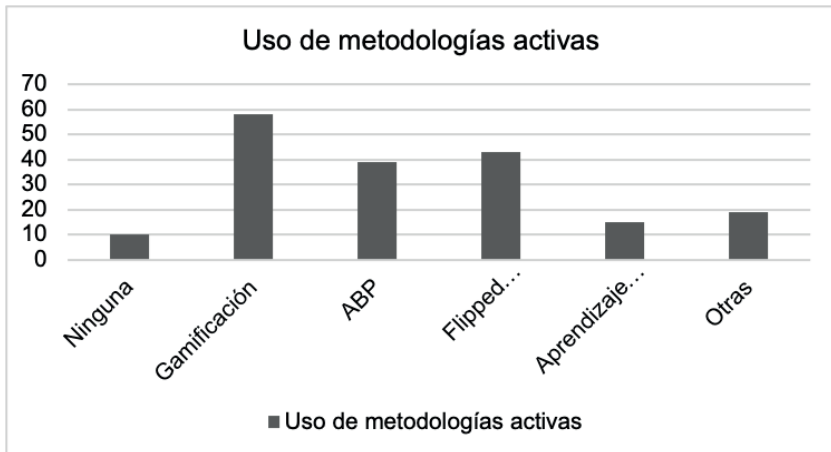
De 220 participantes, el 83 % declara no haber recibido formación socioemocional previa; contrastando las respuestas de esta pregunta con el resto de información facilitada por las personas encuestadas, en ese 83 %, existen docentes que han realizado tanto el máster como el CAP. En cuanto a la formación tecnopedagógica, encontramos que el 27 % sí declara tenerla antes de comenzar a enseñar; en este caso, en este porcentaje encontramos a casi todo el cuerpo docente que se ha formado en el máster, lo que supone un dato más positivo que aquel de la instrucción socioemocional.

Resultan interesantes los hallazgos sobre el uso de metodologías activas en el aula; las más utilizadas son la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y la *flipped classroom*, según se muestra en la figura 3. Solo un 6 % de docentes no las usa en su labor diaria.



Figura 3

Uso de metodologías activas



Nota: Elaboración propia.

La formación del profesorado se realiza, en un 28 %, a través del centro en el que imparte docencia; en un 29 %, mediante formaciones ofertadas por otras instituciones; el 39 % realiza autoformación, y solo el 4 % restante afirma no realizar formación continua.

Las dos últimas preguntas del cuestionario están orientadas a recabar la opinión del gremio docente sobre la pertinencia de incluir la formación socioemocional en la oferta regular del máster. Solo el 5 % considera que no es importante y otro 19 % cree que es secundaria (un estudio aparte merecería analizar las respuestas de estas personas docentes al respecto); para el restante 76 %, esta formación es importante (25 %), muy importante (35 %) o esencial (14 %). Como dato final en esta línea, a la pregunta sobre la necesidad de incluir esta preparación en el máster, el 90 % responde de manera afirmativa y el 8 % opina que debería ser opcional; solo el 2 % piensa que no es necesaria.

Existe una última pregunta abierta sobre la inclusión de habilidades socioemocionales en la formación del profesorado de secundaria; las respuestas ofrecidas arrojan una información muy valiosa y explican algunos de los datos que hemos podido analizar en los gráficos anteriores. Ciertas personas docentes comentan la necesidad de incluir la formación socioemocional en el máster del profesorado, de manera

sólida y estructurada; otras opiniones apuntan a la ausencia de formación válida y a la necesidad de haber ido adquiriendo esas competencias a través de la experiencia y educación permanente facilitada por su propio centro de trabajo u otras instituciones oficiales. Reflejaremos aquí algunos testimonios que resumen la percepción general de quienes participaron:

Creo que es importante trabajar la gestión de las emociones en el profesorado como motor de una mentalidad resiliente y proactiva. Por un lado, entender las emociones y sentimientos, sus diferencias y el origen de estos y, por otro lado, procurar el desarrollo de estrategias de pensamiento que nos ayuden a resolver los desajustes emocionales. (# 210)

Me parece una parte esencial en la formación del docente. Hay muchas personas que no saben gestionar sus emociones y esto puede influir negativamente en su aprendizaje. El docente debe saber gestionarlas para ayudar al alumnado. No se puede ayudar en algo que se desconoce. (# 161)

La interacción profesorado-alumnado sería mucho más enriquecedora, aumentando la conexión entre ambas partes trabajando aspectos como la empatía, asertividad, resiliencia... Todo esto, haría que la educación del alumn@ fuese más completa y satisfactoria, pudiéndose lograr resultados mucho mejores durante todo el proceso de aprendizaje. (# 129)

El Máster de Profesorado de Secundaria fue un mero trámite burocrático en el que apenas me enseñaron ninguna habilidad como profesor en el aula; por ejemplo, deberían preparar al profesor a actuar ante determinadas situaciones, cómo reaccionar o cómo comportarse ante situaciones adversas presentadas en el aula por parte del alumnado, tales como conflictos directos hacia el profesor, bullying, faltas de respeto, también cómo mostrar o proyectar autoridad, cómo motivar a los alumnos desmotivados, etc. (# 83)



Discusión y conclusiones

Hemos querido contrastar con esta investigación la teoría extendida en estudios recientes sobre la necesidad de incluir la formación socioemocional en el máster de secundaria, al tener en cuenta el nuevo entorno educativo en el que el alumnado adopta un papel activo en su formación, construyendo su propio conocimiento y siendo la persona docente guía y facilitadora de ese proceso. Para ello, hemos contado con la voz del profesorado de secundaria en activo, mediante la comprobación de dos hipótesis principales: Una, que no han recibido formación en habilidades socioemocionales o tecnopedagógicas previa a su labor docente y, otra, que la inclusión de estas habilidades es necesaria antes de comenzar a enseñar. Ambas hipótesis se ven confirmadas de manera abrumadora por las respuestas facilitadas por cada docente.

A pesar de que el perfil del profesorado no es homogéneo, tanto quienes realizaron el CAP (un 78 %) como quienes han finalizado el máster (22 %) indican que no han recibido el tipo de formación estudiado, antes de incorporarse a su labor docente, aunque necesitan usarla en su tarea diaria. Del mismo modo, aun no habiendo recibido formación tecnopedagógica, se están utilizando metodologías activas para impartir docencia. Las herramientas más empleadas demuestran que docentes de secundaria están actuando de manera efectiva en el nuevo entorno formativo en el que el alumnado adopta un rol activo (Vargas y Jiménez, 2013; Orejudo y Planas, 2016; Muntaner *et al.*, 2020) y están adaptando sus metodologías educativas a esta realidad en las aulas.

La formación que recibe el profesorado, una vez comenzada su docencia, proviene de distintas fuentes, sea del centro en el que trabaja, de instituciones oficiales, o de manera autónoma, pero el 96 % declara seguir instruyéndose de manera continua. Este dato vendría a reforzar la recomendación experta en cuanto a que la formación del profesorado, de cualquier etapa, debe producirse permanentemente (Roy y Boboc, 2016; Imbernón, 2019; Escudero *et al.*, 2019; González *et al.*, 2020; García y Sáenz, 2021).

El 98 % de participantes cree que la formación en habilidades socioemocionales debería formar parte de la oferta del máster, puesto que son necesarias en la labor diaria como docentes, dato que también refuerza las teorías existentes (Barrientos *et al.*, 2016; Casas, 2016; Hue, 2016; Muñoz, 2016; Aksal, 2009; Imbernón, 2019; Chierichetti y Backer, 2021; Gálvez *et al.*, 2021).

El marco teórico que sirve de base a esta investigación muestra una tendencia clara a la necesidad urgente de implementar nuevas acciones formativas en el máster, encaminadas a dotar al futuro profesorado de competencias socioemocionales básicas para su labor diaria, ya que necesita conectar con el alumnado; ofrecer una evaluación y retroalimentación constructiva; adaptar la metodología docente, y fomentar la participación del estudiantado (Chierichetti y Backer, 2021).

Tanto las referencias bibliográficas como los datos recabados apoyan nuestra hipótesis y refuerzan la necesidad urgente de dotar al profesorado de herramientas socioemocionales, sin las cuales la docencia en secundaria es incompleta; nuestras personas docentes necesitan incorporar la inteligencia emocional, la empatía, así como manejar herramientas de comunicación que les acerquen a su alumnado y les faciliten su papel como guías del proceso de aprendizaje. Resulta llamativo observar cómo el máster no ha sido capaz, a pesar de su intención supuestamente renovadora e integral, de cumplir ese “aprender a enseñar” que citaba Extremera (2020). Los cambios en la sociedad del conocimiento son constantes y, diez años después de la implementación del máster, es primordial atender la realidad. El paso siguiente a este estudio es una propuesta formativa, por implementar en el curso académico 22-23, que incluya, entre otros aspectos, el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje, herramientas de comunicación efectiva, liderazgo educativo, gestión de equipos y conflictos, gestión de la inteligencia emocional y metodologías activas.

Existen limitaciones en este estudio que no podemos dejar de señalar; las respuestas son, en su mayoría, anónimas, por lo que debemos tener en cuenta un cierto margen de error. El acceso a las personas participantes no es fácil y, a pesar de que el número de contestaciones recabadas dan fiabilidad a los datos, hubiese sido preferible contar con un acceso más directo. Igualmente, hubiera sido ideal poder realizar entrevistas para ahondar en algunos detalles concretos de cada participante, con el propósito de conocer informaciones particulares y de profundizar en algunas de sus respuestas, de cara a una mejor definición de las acciones futuras.



Referencias

- Aksal, F. (2009). Action plan on communication practices: roles of tutors at EMU distance education institute to overcome social barriers in constructing knowledge. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 8(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505934.pdf>
- Barrientos, J., Peñalva, A. y López-Goñi, J. J. (2016). Incidencia de la educación emocional en la salud emocional del profesorado: estado de la cuestión. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 52-65). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/655308.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Graó.
- Blaszko, C. E., Araújo, A. L. y Tavares, N. (2021). A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. *Educação & Formação*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.3908>
- Cano, J. (2017). Bases antropológico-filosóficas de las aportaciones del constructivismo epistemológico a la didáctica. *Logos, Anales del Seminario de Metafísica*, 50, 39-52. <https://doi.org/10.5209/ASEM.56826>
- Casas, C. (2016). Educación socioemocional con adolescentes a través del uso de metodologías activas en el ámbito de las ciencias sociales. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 233-247). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/655308.pdf>
- Chierichetti, M. y Backer, P. (2021). Exploring Faculty Perspectives during Emergency Remote Teaching in Engineering at a Large Public University. *Education Sciences*, 11, 419. <https://doi.org/10.3390/educsci11080419>
- Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica.

- Humanidades Médicas* 2016, 16(2), 317-335. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v16n2/hmc10216.pdf>
- Crisol, E. y Caurcel, M. J. (2020). Percepciones de los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera - inglés sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *ONOMÁZEIN: Revista de Lingüística, Filología y Traducción, número especial VI*, 167-188. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.09>
- De la Peña, R. y Pollán, R. (2019). ¿Cómo encajar las piezas del puzzle? El cambio pedagógico hacia las metodologías activas. *Padres y Maestros*, 378, 39-45. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.006>
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *ROCA*, 16, 463-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414344>
- Díaz, D. (2021). Del constructivismo social a la virtualidad: una experiencia multicultural internacional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Nueva Época (México)*, LI(Esp), 313-324. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.454>
- Escudero, J. M., Campillo, M. y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Rey, L. y Peláez-Fernández, M. A. (2020). Programa “creciendo” (Creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes): evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4), 201-210. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Fernández, R., Guerrero, E., Cebrián, S. y Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias específicas del grado. *EDETANIA*, 58, 183-200. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.723
- Gálvez, M. D., Sánchez, M. D. y Cárceles, A. M. (2021). Promoción del talento en el IES Saavedra Fajardo. Metodologías activas.



- Trabajo por retos. “Concurso un reto trimestral”. *REIF*, 4, 90-107. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/107431/1/reif4_6.pdf
- García, E. y Sáenz, M. (2021). Acciones digitales intergeneracionales en el marco de las metodologías activas en los grados de educación. En M. A. Valdemoros y R. A. Alonso (coords.), *Experiencias intergeneracionales digitalizadas: acciones innovadoras de aprendizaje servicio* (pp. 31-41). Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones. https://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_libro?codigo=845660
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., González, I. y Coronel, J. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- González, F., Bisquert M., Haba-Osca, J. y Osca-Illuch, J. (2020). Formación del profesorado de Secundaria en España: Un estudio a través de los Másteres Oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- Guàrdia, L. y Sangrà, A. (2005). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje online. *Revista de Educación a Distancia (RED), Monográfico IV: diseño, evaluación y descripción de contenidos educativos reutilizables*, 1-14. <https://revistas.um.es/red/article/view/24531>
- Hue, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 32-44). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Inda-Caro, M., Fernández-García, C. M., Maulana, R. y Viñuela-Hernández, M. P. (2021). Efecto de las variables

- contextuales, personales y curriculares en la implicación del estudiante. *Revista de Educación*, 391, 181-198. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-474>
- Medina-Díaz, M. y Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad: Revista de Educación*, 15(2), 270-283. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Muñoz, M. L. (2016). Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 660-675). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Nóbile, C., Gauna, C., Aude, M. y Pérez, J. (2021). Metodologías activas y gestión del conocimiento para promover la creatividad y la innovación en el aula. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 61-74. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9887>
- Orejudo, S. y Planas, J. (2016). Introducción. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 9-18). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Orón, J. V. (2016). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 124-139). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una



- década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2018). Desarrollo de competencias socioemocionales en evaluación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71(1), 2019, 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. y Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*, 391, 149-170. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>
- Repetto, E. y Pena, N. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Rocael, A. (2021). Constructivismo y prácticas educativas: coherencia conceptual y de aplicación. *Revista Docencia Universitaria*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v2i1.19>
- Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordóñez-Sierra, R. (2021). Metodologías activas desarrolladas en la supervisión de las prácticas externas del grado en pedagogía. *Revista D'innovació Docente Universitària*, 13, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2021.13.1>
- Roy, M. y Boboc, M. (2016). Professional development needs of online teachers. *Journal of Online Learning Research*, 2(3), 283-302. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148428.pdf>
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>
- Sangrá, A., Raffhagelli, J. E., González, M. y Muñoz, P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica

- de las ecologías del aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *Publicaciones*, 51(3), 21-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790>
- Sarcedo-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>
- Vargas, C. y Jiménez, S. I. (2013). Constructivismo en los procesos de educación en línea. *Revista Ensayos Pedagógicos*, VIII(2), 157-167. <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.8>
- Vargas, K. y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 555-575. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.04.004>
- Waheed, A. y Kaleem, K. (2021). Psychological Effects of Quarantine During Covid-19: Students Attitude Towards Their Academics. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 20(3), 94-103. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2021.03.09>



Educación de III Ciclo de la Enseñanza General Básica y Diversificada Académica: análisis comparativo de las estructuras curriculares bajo la mirada de la inclusión, exclusión y desigualdad educativa

Third Cycle of General Basic and
Diversified Academic Costa Rican
Education: A Comparative Analysis
of their Curricular Structures from the
Viewpoint of Inclusion, Exclusion, and
Educational Inequality

Giannina Seravalli Monge¹

Universidad Nacional
Costa Rica

giannina.seravalli.monge@una.cr



Resumen

En el marco de la propuesta de investigación realizada desde el programa *Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense* del CIDE, Universidad Nacional,



Recibido: 11 de agosto de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.10>

1 Académica de los cursos pedagógicos en la Enseñanza del Inglés, División de Educología, investigadora en el proyecto *Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense*, CIDE, UNA, doctora en Desarrollo Curricular de la UNIPEM, con más de 27 años de experiencia.
<https://orcid.org/0000-0002-7028-5801>

Costa Rica, se realizó un análisis comparativo de los planes de estudio que existen en el sistema educativo público con respecto a factores socioeducativos y escenarios de inclusión-exclusión en la oferta de Educación Media en el nivel nacional. Para ello, se analizaron los planes de estudio de la educación pública secundaria tomando como referente lo dispuesto en el Ministerio de Educación Pública y en el documento denominado *Compendio de ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense 2016*. Para el análisis, se realizó una valoración de las características curriculares, en cuanto a materias y número de lecciones, de cada plan curricular y la descripción de cada uno de ellos se comparó utilizando como punto de referencia el plan de estudio de los colegios académicos tradicionales, con el propósito de identificar si las distintas mallas curriculares podrían ser generadoras de inclusión, exclusión y desigualdad educativa desde los procesos de formación del estudiantado en los distintos planes de estudio de la educación pública costarricense.

Palabras clave: Análisis curricular, desigualdad, educación diversificada, educación general básica, exclusión e inclusión.



Abstract

Within the framework of the research activity carried out from the program *Profiles, Dynamics and Challenges of Costa Rican Education* from CIDE, Universidad Nacional, Costa Rica, a comparative study was conducted among the different socio-educational factors and inclusion-exclusion actions present in the secondary educational level at a national scope. As a result, a description of the conformation of the public education system was made and the study plans are analyzed taking as a reference the provisions of the Ministry of Public Education and in the document called *Compendium of Offers and Services of the Costa Rican Educational System 2016*. For the analysis, an assessment of the curricular characteristics was carried out, in terms of subjects and number of lessons, of each curricular plan and the description of each of them was compared using the study plan of traditional academic schools as a point of reference. The main goal of doing this analysis was to



identify whether the different curricular proposals could generate inclusion, exclusion, and educational inequality from the student training processes on the Costa Rican public education subject curricula.

Keywords: basic general education, curricular analysis, diversified education, exclusion, inclusion, and inequality

Introducción

Desde el programa *Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense* del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica, se consideró necesario realizar un análisis comparativo de los planes de estudio de la oferta de educación del III Ciclo de la Enseñanza General Básica y Educación Diversificada Académica generados por el Ministerio de Educación Pública (MEP), como un primer acercamiento para estudiar la relación de inclusión, exclusión y la desigualdad que se presenta en el mismo sistema de educación costarricense.

Para abordar el tema en la investigación realizada, se consideró como principio lo establecido en la [Constitución Política de Costa Rica](#), la cual en su Título VII, La Educación y La Cultura, Capítulo Único, Artículo 77, indica que “la educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la pre-escolar hasta la Universitaria” (1949). Complementario a ello, la [Ley Fundamental de Educación de 1957](#), en su Artículo 16 establece que la Educación media comprenderá dos ciclos:

- a. Un primer ciclo básico con un plan común, de carácter formativo, en el que se imparta preferentemente educación general y, además, un conjunto de asignaturas y actividades complementarias destinadas a la exploración de aptitudes e intereses del adolescente.
- b. Un segundo ciclo que continúe los estudios generales iniciados en el primero y que intensifique, mediante planes variables, el desarrollo de los intereses y necesidades de los educandos.

Es necesario comprender la conformación del sistema de educación para dimensionar las implicaciones de las políticas curriculares nacionales y su posible interrelación con la inclusión-exclusión y la desigualdad. A modo de dar respuesta a la atención de la variedad de

habilidades y destrezas que posee el estudiantado, el Consejo Superior de Educación, máximo órgano regulador en este ámbito en el nivel nacional, aprobó una serie de planes de estudio que buscan enriquecer la oferta curricular del Tercer Ciclo y la Educación Diversificada puntualmente ([Ministerio de Educación Pública, 2017](#)).

De esta manera, desde lo dispuesto en el *Compendio de ofertas y servicios* del MEP (2017), el sistema educativo público costarricense está compuesto por lo que, desde el Ministerio de Educación Pública, se denominan ofertas de educación y en las que se determinan seis de ellas, que incluyen varios planes de estudios los cuales se ejecutan en los diversos centros educativos a lo largo y ancho del país.

Los niveles de formación que, de manera articulada, componen el proceso educativo se refieren a: preescolar; I y II Ciclo; III Ciclo de la Enseñanza General Básica y Educación Diversificada Académica; Técnica; educación de personas jóvenes y adultas; además, se contemplan servicios de educación especial.

En este sentido, los niveles de formación de III Ciclo incluye los de séptimo, octavo y noveno, y el ciclo de Educación Diversificada contiene décimo, undécimo y, en algunos casos, duodécimo; además, en ambos ciclos se ofertan diversos planes de estudio, los cuales se describirán más adelante.

Esa es solo la conformación del sistema integral ofreciendo posibilidades educativas para todas las poblaciones y viabilizando la articulación en el proceso formativo desde lo preescolar hasta la educación de adultos. Es precisamente en los niveles superiores de la formación básica III Ciclo y diversificado que se presenta una mayor pluralidad del sistema, al habilitar opciones de formación en las que se han habilitado diversos planes de estudio ([Ministerio de Educación Pública, 2017](#)).

Cada nivel de educación está determinado y estructurado por el Consejo Superior de Educación, ente del MEP que norma cada plan de estudio, al establecer su estructuración por materias, programas, cargas horarias y perfiles docentes, lo que permite diversidad de planes de formación en los niveles determinados.

La articulación entre estos niveles ha permitido que el país apueste por una educación básica que inicia en la preescolar, compuesta por los ciclos denominados materno infantil (grupo interactivo I y II) y el de transición; se continúa al nivel de educación de I y II ciclos que



incluye seis años de enseñanza y da paso a la educación del III Ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB) y Educación Diversificada Académica, compuesta hasta por seis años de escolaridad en algunos casos. El sistema de educación incluye, además oferta educativa relacionada con la educación técnica; educación de personas jóvenes y adultas; y los servicios de educación especial, todas ellas establecidas como oportunidades para el desarrollo del estudiantado.

Lo anterior, es meritorio de análisis curricular partiendo de lo que [Reygadas \(2004\)](#), determina como una desigualdad categorial, la cual podría tener efectos prolongados y acumulativos en el tanto que la diversidad de opciones formativas se convierte en:

estructuras duraderas de distribución asimétrica de los recursos, de acuerdo con las categorías, lo que hace necesario pensar en que, para eliminar la desigualdad no basta con eliminar las creencias y las actitudes discriminatorias, es necesario transformar las estructuras institucionales que organizan los flujos de recursos, cargas y recompensas. (p. 14)

Si bien, todos los niveles brindan opciones de formación en el ámbito nacional y, para ello, incluyen varios planes de estudio que se caracterizan por poseer cambios en sus mallas curriculares, dependiendo de su génesis, población meta, zona geográfica en donde se ofertarán, infraestructura en la que se desarrollará, u otros elementos específicos como los intereses comunales, la accesibilidad a tecnología, intereses políticos, educativos, u otras razones; el análisis curricular que se realiza de sus características en los planes de estudio es importante y necesario para identificar diferencias significativas.

Por lo tanto, se establece como pregunta generadora de esta investigación la siguiente: ¿De qué forma, los planes de estudio establecidos para el III Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada costarricense pueden convertirse en generadores de inclusión, exclusión y desigualdad educativa en la comunidad estudiantil a los cuales van dirigidos?

Asimismo, desde el análisis, se plantea el siguiente objetivo general: comparar las características curriculares de Los Planes de Estudio del III Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación

Diversificada costarricense y su incidencia en los fenómenos de inclusión, exclusión y desigualdad educativa del estudiantado involucrado.

En conjunto con este objetivo general, se desprenden como objetivos específicos: A) Determinar las similitudes y diferencias entre las mallas curriculares de los distintos planes de estudio tomando como base la propuesta curricular de la modalidad académico tradicional, con el propósito de definir su incidencia en los fenómenos de inclusión, exclusión y desigualdad educativa del estudiantado involucrado. B) Valorar el diseño curricular de los planes de estudio propuestos como alternativas de la diversificación de la oferta educativa para determinar su influencia en los fenómenos de inclusión, exclusión y desigualdad educativa.

Metodología

El proceso de investigación desarrollado para este estudio se enmarca en el paradigma pragmático el cual permite la coexistencia de diseños cualitativos y cuantitativos dentro de una misma investigación, empleando el método más apropiado para un estudio específico. Se da una relación entre la realidad y la verdad, un camino nuevo de análisis del contexto (Guerrero-Castañeda *et al.*, 2018). También se empleó un enfoque de método mixto, el cual, según Hernández *et al.* (2014),

representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 534)

La investigación se desarrolló a través de un diseño concurrente (CUAL + cuan), al recolectar simultáneamente, tanto datos cuantitativos como cualitativos para su respectivo análisis, con un mayor enfoque en el análisis cualitativo, de ahí el uso de la letra minúscula para la parte cuantitativa. Los documentos analizados describen los planes de estudio que se ofertan para el nivel de III Ciclo de la EGB y la Educación Diversificada; esto permitió sistematizar la información, particularmente, al describir el detalle de lo dispuesto en el plan curricular referido a materias y número de lecciones.



Una vez analizados estos documentos, se elaboró una tabla en el programa Excel, en la cual se colocaron todas las asignaturas impartidas en cada plan curricular con su respectivo número de lecciones; es importante destacar que, algunos planes de estudio presentan diferencias en la duración de lecciones; sin embargo, la unidad de medida utilizada para el análisis será el número de lecciones como tal, indistintamente de su duración.

Posterior a la sistematización de las estructuras curriculares por plan de estudio y, tomando como base el programa Académico Tradicional, se elaboró la descripción de los planes de estudio en donde se compararon las lecciones totales por plan curricular, se identificó la diferencia numérica en lecciones entre uno u otro plan y la ausencia o presencia de algunas materias entre ellos.

Análisis comparativo de los planes de estudio: educación de III Ciclo de la Enseñanza General Básica y Educación Diversificada Académica

Por el interés propio de la investigación, el análisis comparativo entre los planes de estudio se realizó únicamente para el nivel de formación académica diurna de III Ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB) y Educación Diversificada Académica (ED), al considerar lo determinado en el *Compendio de las ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense* (Ministerio de Educación Pública, 2017) y un documento elaborado por el Viceministerio Académico y la Dirección de Desarrollo Curricular del departamento de Tercer Ciclo y Educación Diversificada, llamado *Oferta Curricular de Tercer Ciclo y Educación Diversificada* (s. f.).

De esta manera, se revisaron 21 planes de estudio: Académico Tradicional (AT); Liceo Experimental Bilingüe (énfasis en inglés) (LEBIng); Colegio Científico Costarricense (CCC); Académico con Orientación Ambientalista (AOAmb); Colegio Conservatorio Castella (CCCas); Colegio Técnico Artístico Felipe Pérez (CTAFelipe); Colegio Deportivo (CD); Colegio Humanístico; colegios indígenas; Colegio Bilingüe Ítalo-Costarricense; Liceo Laboratorio; Orientación tecnológica*; Telesecundaria (lecciones de 60 min. -hora reloj- dedican 15 min. a video); Liceo Rural; unidades pedagógicas; valor agregado en la educación académica diurna; Institutos de Educación General Básica (IEGB); secciones de Bachillerato Internacional (BI); secciones

bilingües español-inglés; secciones bilingües francés avanzado; y educación técnica.

Todos los planes de estudio se analizaron considerando las materias que ofrecen y el número de lecciones que imparten por materia; esta clasificación se realizó en los dos subniveles de formación: el III Ciclo y el ciclo de Educación Diversificada. Como se analizará más adelante, algunas de las estructuras curriculares presentan grandes similitudes, mientras que otras tienen una marcada línea de profundización temática en el área científica, artística, ambiental, tecnológica, bilingüe o deportiva de acuerdo con la rama de especialización que se ha definido desde su génesis.

Es meritorio destacar que, algunos planes de estudio analizados se ofertan solo para el subnivel de Educación Diversificada tal es el caso del Bachillerato Internacional, colegios humanísticos y colegios científicos, los cuales brindan una educación con enfoque preuniversitario.

El análisis comparativo de cada plan de estudio se realizó tomando como referencia el académico tradicional, lo que permitió evidenciar las diferencias existentes con ese plan que, desde el [MEP \(2017, p. 53\)](#), se considera la base a partir de la cual se ha generado una serie de modificaciones, que dan paso a los diferentes planes de estudio, pretendiendo niveles de especialización, en diversas áreas del conocimiento, tales como el plan artístico y el deportivo, por ejemplo.

En algunos casos fue necesario, además, hacer un análisis entre los planes de estudio que pertenecen a una misma área vinculada, tal es el caso de los colegios con énfasis artístico que entre sí también presentan diferencias, pese a ser parte de lo que el MEP denomina una misma rama. En el apéndice, se presenta el detalle de las estructuras curriculares por modalidad, el nombre de las materias que se ofertan y la cantidad de lecciones que se imparten por materia, por modalidad y por ciclo: III Ciclo o ciclo de Educación Diversificada.

Algunas consideraciones relevantes en el análisis comparativo refieren a que:

1. Desde el Ministerio de Educación Pública, se hace referencia a la división del III Ciclo y la Educación Diversificada en tres ramas relacionadas con la técnica, la artística y la académica. A pesar de que esto podría ser una primera categorización del sistema de educación nacional, esta tipificación no refleja la complejidad de propuestas educativas ni su puesta en práctica, lo que requiere



de atención por su efecto o condicionamiento en relación con la desigualdad, inclusión o exclusión; desde la mirada de [Reygadas](#),

la cultura separa a las personas en clases o categorías, sobre la base de algunas características biológicas o sociales. La institucionalización de las categorías y de sistemas de cierre, exclusión y control sociales que se crean en torno a ellas es lo que hace que la desigualdad perdure. (2004, p. 14)

2. Sin embargo, esta tipificación no refleja la complejidad de propuestas educativas, ni su puesta en práctica.
3. Cada plan de estudios, además de las descripciones que se hacen en el nivel de estructura curricular, tiene requisitos de ingreso y de salida específicos, donde también se presentan diferencias así, por ejemplo, en el plan académico tradicional para la obtención del título en Bachillerato en Enseñanza Media, se tienen que cumplir 30 horas de servicio comunal estudiantil; en otros planes de estudio, no se especifican esos requisitos para graduarse. En todas las propuestas curriculares, el estudiantado debe realizar las pruebas nacionales.
4. El origen o modificación de los planes curriculares aprobados por el MEP y que con base en iniciativas grupales por parte de varias organizaciones se adaptan a la comunidad, tal es el caso del plan de estudios de la modalidad de Educación Técnica, el cual se diferencia de la modalidad Académica Tradicional, en el tanto se ofertan: Liceos Experimentales Bilingües que fue “impulsado por la Comisión de Educación de la Municipalidad de Grecia y el apoyo de la gerencia del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria Académica (PROMESA)” ([Ministerio de Educación Pública, 2017](#), p. 61).
5. La cantidad y nombre de las materias es un factor importante en los diversos planes de estudio, según la tipificación determinada, así es como se comparte un bloque común de materias, denominadas *básicas*, tales como Español, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias y, en el caso de la Educación Diversificada, la Física, Química y Biología, así como materias complementarias como Educación Física, Religión, Música, Psicología o Filosofía. No

- obstante, cada plan de estudios tiene materias adicionales propias acordadas con su especialidad o profundización temática. Hay propuestas curriculares que no ofertan ciertas materias, o reducen su número de lecciones de acuerdo con su modalidad u oferta.
6. Otro de los elementos a considerar es la duración y número de lecciones. En algunos planes de estudio, las lecciones tienen una duración de 60 minutos y en otros de 40 minutos. Esto se da en las asignaturas correspondientes a los talleres, tecnologías, o materias técnicas en donde la lección es de 60 minutos. Por otro lado, las materias consideradas básicas siguen siendo de 45 minutos. Lo que aumenta o disminuye en algunos planes de estudio es el número de lecciones de una determinada asignatura. Algunas instituciones que se encuentran en el mismo ciclo escolar (Tercer Ciclo o Educación Diversificada) brindan entre una a tres lecciones por semana en materias específicas. Por ejemplo: el plan curricular del Liceo Laboratorio posee 17 lecciones de español en Tercer Ciclo y el plan académico tradicional brinda 15 lecciones. Otro ejemplo es la estructura curricular deportiva oferta 15 lecciones de Estudios Sociales en Tercer Ciclo y la de Académica Tradicional imparte 12 lecciones.
 7. Se debe de indicar, como factor adicional, las diferencias que presentan los objetivos de formación y de creación de cada plan de estudio. Algunos responden a necesidades comunales, a compromisos políticos del país, como parte de programas o proyectos del MEP, como oportunidades de educación innovadora, como desarrollo de destrezas, habilidades y de orientación vocacional que responden al mercado laboral, como estrategia de cierre de brechas entre tipos de centros educativos o por un enfoque curricular definido (Quirós y Rosabal, 2022).
 8. Finalmente, se destaca que los planes de estudio de colegios humanísticos, colegios científicos costarricenses y Bachillerato Internacional, solamente se ofertan para el ciclo de Educación Diversificada.

Las diferencias presentadas responden a iniciativas específicas analizadas en su momento por el Consejo Superior de Educación, con la finalidad de atender las necesidades y demandas específicas, pero que a su vez genera diferencia y desigualdad entre los planes de estudio. Estas



mismas dinámicas se pueden estar presentando en cuanto a recursos disponibles, tales como infraestructura, equipo especializado y hasta personal académico.

Descripción de cada modalidad que se oferta en el Tercer Ciclo y en el ciclo de Educación Diversificada

A continuación, se muestra el detalle de las características curriculares más sobresalientes por plan de estudios, esto nos permitirá establecer conclusiones y reflexiones finales:

Modalidad académica

Esta se considerará la base para la descripción y el análisis de cada modalidad. De esta manera la modalidad imparte las siguientes materias y lecciones:

- Español: 15 lecciones en Tercer Ciclo y 10 en Educación Diversificada.
- Matemática: 15 lecciones en Tercer Ciclo y 10 en Educación Diversificada.
- Estudios Sociales: 12 lecciones en Tercer Ciclo y 10 en Educación Diversificada.
- Ciencias: 15 lecciones en Tercer Ciclo.
- Física, Química y Biología: seis lecciones en ciclo de Educación Diversificada.
- Inglés y francés: nueve lecciones en Tercer Ciclo y 10* en Educación Diversificada (*Esta asignatura no se oferta en algunas modalidades en Educación Diversificada o el estudiante puede escoger entre inglés o francés).
- Educación Cívica: seis lecciones en Tercer Ciclo y cuatro en Educación Diversificada.
- Educación Física: seis lecciones en Tercer Ciclo y cuatro en Educación Diversificada.
- Religión: tres lecciones en Tercer Ciclo y dos en Educación Diversificada.
- Filosofía: tres lecciones en ciclo de Educación Diversificada.
- Psicología: tres lecciones en ciclo de Educación Diversificada.
- Consejo de curso: tres lecciones en el Tercer Ciclo y dos en Educación Diversificada.
- Artes Industriales/Hogar: nueve lecciones en el Tercer Ciclo.

- Artes Plásticas: seis lecciones en el Tercer Ciclo y dos en Educación Diversificada.
- Música: tres lecciones en el Tercer Ciclo y dos de Educación Diversificada.
- Informática: seis lecciones en el Tercer Ciclo.
- Tecnología: ocho lecciones en el ciclo de Educación Diversificado.
- Club: tres lecciones en el Tercer Ciclo.
- Fortalecimiento en áreas específicas: tres lecciones en Tercer Ciclo.

Liceo Experimental Bilingüe (énfasis en inglés) (LEBIg)

Esta modalidad presenta la misma estructura curricular que la académica, no obstante:

- No se imparten materias de Psicología, Filosofía, Artes Plásticas, Artes Industriales, ni Club.
- Además de las lecciones indicadas en la estructura curricular de la modalidad académica, en esta se imparten:
 - Dos lecciones más en el ciclo de Educación Diversificada en las materias de Física, Química y Biología.
 - 12 lecciones de talleres exploratorios en el Tercer Ciclo.
 - Lecciones en las siguientes áreas, según cantidad:
- Habilidades Lingüísticas Inglés (32 lecciones en el Tercer Ciclo y 18 en Educación Diversificada).
- *Listening and Speaking* (15 lecciones en el Tercer Ciclo y 10 en Educación Diversificada).
- *Reading and Writing* (15 lecciones en el Tercer Ciclo y 10 en Educación Diversificada).
- Literatura en Lengua Inglesa (12 lecciones en el Tercer Ciclo y 8 en Educación Diversificada).
- Gestión Empresarial (seis lecciones en el Tercer Ciclo).
- Programa de Desarrollo de Talentos (nueve lecciones en el Tercer Ciclo).

Académico con Orientación Ambientalista (AOAmb)

Al igual que la modalidad Académica Tradicional, esta imparte materias básicas de Español, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias, Inglés, Francés, Educación Cívica, Educación Física (imparten dos lecciones más), Religión, Filosofía, Psicología, Música y Orientación (en



la modalidad académica se le denomina Consejo de Curso). Todas las materias las brinda con el mismo número de lecciones.

Las diferencias se presentan dado que esta modalidad:

- No dan las materias de Física, Química, ni Biología.
- No imparte las materias de Artes Industriales, Artes Plásticas, Club, ni fortalecimiento en áreas específicas.
- Ofrecen materias en:
 - Área ambiental (12 lecciones en Tercer Ciclo): Introducción a la Educación y Problemática Ambientales; Problemática Ambiental II, Biodiversidad y Áreas Silvestres Protegidas.
 - Área tecnológica (12 lecciones en Tercer Ciclo): Inglés Conversacional.
 - Inglés Conversacional Especializado (ocho lecciones en el ciclo de Educación Diversificada).
 - Opcional: Contabilidad, Informática o Turismo.
 - Informática Aplicada a la Educación Ambiental, Sostenibilidad Ambiental, Formulación, Implementación y Desarrollo de Proyectos Ambientales (ocho lecciones en el Ciclo Diversificado).

Colegio Conservatorio Castilla (CCCas)

Esta opción presenta marcadas diferencias en comparación con la modalidad académica. Al respecto imparten:

- Dos lecciones menos de Español y de Religión.
- Cuatro lecciones menos de Matemática y de Estudios Sociales.
- Tres lecciones más de Ciencias, no obstante, reportan tres horas menos de Biología y no brindan lecciones de Química.
- Presentan menor número de lecciones en los idiomas de Inglés y Francés, y además el estudiante debe escoger entre uno u otro idioma.
- No dan Educación Cívica, Educación Física, Psicología, Filosofía, Orientación, Artes Plásticas, Música, Informática, Club ni fortalecimiento en áreas específicas.
- Imparten ocho lecciones de Italiano.
- Siendo la característica principal el área artística donde se oferta:
 - Tres lecciones de Estudio, Diseño, Reparación y Construcción de Instrumentos.

- Seis lecciones de Historia de las Artes.
- Cuatro lecciones de Estética.
- Cuarenta y ocho lecciones en materias artísticas.

Colegio Técnico Artístico Felipe Pérez (CTAFelipe)

Esta modalidad, a diferencia del Colegio Conservatorio Castella, presenta una mayor similitud con la académica y presenta otras características que podrían denominarse positivas, dado que imparten:

- Seis lecciones más de Inglés.
- Dos lecciones más de Psicología.
- Cinco lecciones de Orientación adicionales a las lecciones de Consejo de Curso

Además, otros aspectos de la modalidad refieren a que:

- Solamente se proporcionan 6 lecciones de Educación Cívica cuando en la modalidad académica se imparten 10 lecciones.
- No se brindan lecciones de Artes Industriales, Hogar ni de Informática, tampoco de Tecnología, ni de Club.
- Se dan dos lecciones más de Artes Plásticas en comparación con la modalidad académica y seis lecciones más de Música.
- Como parte de la modalidad artística se imparte:
 - Lenguaje Dramático (Tercer Ciclo: 10 lecciones).
 - Lenguaje Literario (Tercer Ciclo: seis lecciones).
 - Folklore (Tercer Ciclo: 10 lecciones).
 - Especialidades técnicas (Educación Diversificada: 72 lecciones).
 - Danza (Tercer Ciclo: 10 lecciones).

Colegio Deportivo (CD)

Esta modalidad, tanto en Tercer Ciclo como el Diversificado, comparte casi la misma estructura curricular que la del académico tradicional con algunas pequeñas diferencias sobre todo en el idioma extranjero y en las lecciones de orientación:

- En Tercer Ciclo, se imparten seis lecciones más de Inglés.
- Reciben 12 lecciones de Orientación (nueve en Tercer Ciclo y seis en Educación Diversificada). Esta materia, en algunas instituciones que llevan la modalidad de académico tradicional, no se brinda.



- Reciben 10 lecciones de Especialidad Deportiva (6 lecciones en Tercer Ciclo y cuatro en Educación Diversificada).

Colegio Humanístico, Bachillerato Internacional y Científico

Estas tres modalidades del Sistema Educativo Costarricense se analizan en conjunto por ofertarse solo en el ciclo de la Educación Diversificada. La estructura curricular del Colegio Humanístico es muy similar a la modalidad del Académico Tradicional en Ciclo de Educación Diversificada en cuanto a las materias consideradas básicas. Sin embargo, presenta grandes diferencias al ofertar materias muy específicas de su modalidad:

- Expresión artística con seis lecciones.
- Inglés de Profundización con cuatro lecciones más.
- Historia y Sociedad con cuatro lecciones.
- Lengua Española y Literatura con cuatro lecciones.
- Pensamiento Contemporáneo con cuatro lecciones.

Estas lecciones de más vienen a sustituir las materias de Artes Plásticas, Música, Tecnología, Consejo de Curso, Orientación, Fortalecimiento y Talleres Exploratorios.

En la modalidad del Bachillerato Internacional, sí hay grandes diferencias entre esta y la Académica Tradicional.

- En Español se reciben ocho lecciones más.
- En Matemática, se imparten 14 lecciones más.
- En Inglés se dan 45 lecciones más.
- Incluyen 18 lecciones de Historia en lugar de Estudios Sociales.
- En Biología poseen 10 lecciones más.
- Llevan 12 lecciones de Teoría del Conocimiento.
- Se imparten seis lecciones de Monografía.
- En Tecnología reciben 10 lecciones más.
- No brindan Física, Química, Educación Física, Artes Plásticas, Música, Filosofía, Psicología, Consejo de Curso, Orientación.

Con respecto a la modalidad Científica, esta estructura presenta más lecciones en las áreas de las ciencias exactas y ausencia de las áreas de carácter social:

- Reciben cuatro lecciones más en Informática.

- Se imparten dos lecciones más en Física, Biología, Química y Matemática.
- Se brindan seis lecciones en Tecnología.
- No se imparte Filosofía, Psicología, Artes Plásticas, Música, Orientación, Consejo de Curso.

Colegio Indígena y Liceo Rural

Estas dos modalidades se agrupan por brindarse en zonas geográficas alejadas a la Gran Área Metropolitana; sin embargo, una modalidad es muy similar la Académica Tradicional mientras que la otra dista bastante y entre sí, presentan marcadas diferencias. En la modalidad de Colegio Indígena, la estructura curricular es muy similar a la Académica Tradicional en sus materias básicas y especiales. Se dan algunas diferencias en las siguientes materias:

- Reciben tres lecciones más de Educación para el Hogar e Industriales.
- Brindan nueve lecciones en Tercer Ciclo y seis en Educación Diversificada de área Artística y Musical.
- Llevan nueve lecciones en Tercer Ciclo de Cabécar y Bribrí.
- Ofertan 12 lecciones en Tercer Ciclo y ocho en Educación Diversificada de Educación Ambiental.

En cuanto al Liceo Rural, hay diferencias muy marcadas con respecto a la modalidad Académica Tradicional e incluso con la Indígena.

- Reciben dos lecciones menos de Estudios Sociales en Educación Diversificada.
- Reciben cuatro lecciones más de Biología en Educación Diversificada.
- Reciben tres lecciones más de Consejo de Curso en Tercer Ciclo y dos más en Educación Diversificada.
- Reciben seis lecciones de talleres en Tercer Ciclo y cuatro en Educación Diversificada.
- Reciben 18 lecciones de Proyecto Socioproductivo en Tercer Ciclo y 12 en Educación Diversificada.
- No reciben Física, Química, Francés, Educación Física, Religión, Psicología, Filosofía, Tecnología, Informática.



Colegio Bilingüe Ítalo-Costarricense

Esta modalidad presenta la misma cantidad de materias básicas: Español, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias, no obstante, presenta, cinco lecciones menos para cada una de ellas en el Tercer Ciclo. Otras particularidades son las siguientes:

- Reciben la misma cantidad de lecciones de Física, Química, Biología, Filosofía y Psicología.
- En el caso de la materia de Educación Cívica solo brindan las lecciones en el Ciclo de Educación Diversificada, al tener seis menos que la modalidad de Académicos Tradicionales, dado que en el Tercer Ciclo no hay lecciones de esta materia; no obstante, como se detalla más adelante, poseen lecciones de Historia y Geografía.
- De las materias de Educación Física y Música reciben cuatro lecciones en Tercer Ciclo y cuatro en Educación Diversificada, tienen dos lecciones menos que los Académicos Tradicionales para el Tercer Ciclo.
- En Religión, tampoco se dan lecciones en el Tercer Ciclo, reciben tres lecciones menos de esta materia que los Académicos Tradicionales.
- En el caso de las materias de Artes Plásticas, se proporcionan dos lecciones menos y le denominan Arte y Expresión Artística (Tercer Ciclo: cuatro lecciones / Educación Diversificada: cuatro lecciones).
- No reciben materias de Francés, Informática, Tecnología, Club, ni Fortalecimiento en áreas específicas.
- Como valor agregado se imparte:
 - Una lección más en Inglés.
 - Lengua Italiana (expresión oral y escrita) 10 lecciones en Tercer Ciclo y seis lecciones en Educación Diversificada.
 - Historia y Geografía 10 lecciones en Tercer Ciclo y seis horas en Educación Diversificada.
 - Reciben la materia de Cultura, con 10 lecciones en el Tercer Ciclo y cuatro en Educación Diversificada.

Liceo Laboratorio

Esta modalidad presenta grandes diferencias en comparación con los Académicos Tradicionales, en cuanto al número de lecciones,

tanto en el III Ciclo de la Educación General Básica como en Educación Diversificada.

- Se observa un incremento en las lecciones que varía de dos a siete lecciones de más en esta modalidad con respecto a la Académica Tradicional.
- Por otro lado, reciben otras materias como Agronomía, Investigación Social, Mecanografía y Núcleo de Aprendizaje.
- Esta modalidad presenta un total de 186 lecciones en Tercer Ciclo contra 126 en la Académica Tradicional y un total de 114 lecciones en Educación Diversificada contra 86 en la Académica Tradicional.

Orientación tecnológica

Esta modalidad comparte una estructura curricular en las materias básicas muy similar a la Académica Tradicional. Sin embargo, sus particularidades se describen a continuación:

- No llevan materias como Club o Fortalecimiento.
- No brindan Educación para el Hogar, ni Artes Industriales, ni Artes Plásticas.
- Ofertan 12 lecciones de Opción Tecnológica tanto en Tercer Ciclo como en Educación Diversificada.
- Poseen 12 lecciones de Taller de Inglés en Tercer Ciclo.
- Presenta un total de 123 lecciones en Tercer Ciclo en comparación con las 126 en el Académico Tradicional y un total de 66 lecciones en Educación Diversificada contra 86 lecciones en el Académico Tradicional.

Unidades Pedagógicas, Valor Agregado en la Educación Académica Diurna, Institutos de Educación General Básica (IEGB)

Las mallas curriculares de unidades pedagógicas, valor agregado en la educación académica diurna y los institutos de educación general básica mantienen la misma estructura curricular que la modalidad Académica Tradicional; su diferencia radica en que:

- Las unidades pedagógicas ofertan dos lecciones menos de la materia de Estudios Sociales en el ciclo de Educación Diversificada.
- La modalidad de valor agregado oferta 15 lecciones más en las materias de Artes Industriales u Hogar.



- Los institutos de educación general básica no presentan diferencia con la modalidad académica.

Secciones Bilingües Español-Inglés

Esta modalidad educativa ofrece en su mayoría todas las materias en la misma cantidad de lecciones que la Académica Tradicional; varían las de Inglés en ambos ciclos, donde se ofrece un número superior de lecciones, y en las materias de Filosofía y Psicología se brinda una lección menos en cada una (ciclo de Educación Diversificada). Estas secciones bilingües funcionan paralelamente a la modalidad imperante. Es importante destacar que, además se ofertan:

- Lecciones en Literatura en lengua inglés: 12 en el Tercer Ciclo y ocho en el ciclo de Educación Diversificada; Gestión Empresarial (Informática Educativa), seis en el Tercer Ciclo; Arte y Expresión Artística (denominada *desarrollo de talentos*), nueve en Tercer Ciclo y seis de nivelación en el Tercer Ciclo.
- Esta modalidad no oferta lecciones en la materia de Club.

Secciones Bilingües Francés Avanzado

En esta oferta brinda la misma estructura curricular que en la modalidad Académica Tradicional, su concentración temática se realiza en el idioma francés donde se ofertan 30 lecciones en el Tercer Ciclo y 24 en el Ciclo de Educación Diversificada. Y al igual que la modalidad de secciones bilingües español-inglés, brindan seis lecciones de nivelación en el Tercer Ciclo. No oferta horas en la materia de Club, ni en fortalecimiento de áreas específicas.

Educación Técnica

La modalidad de Educación Técnica se diferencia de la Académica Tradicional, en el tanto se ofertan:

- Dos lecciones menos de Estudios Sociales en el Tercer Ciclo, además en Educación Cívica ofrece dos lecciones menos en el Ciclo de Educación Diversificada.
- Una lección menos en el Ciclo de Educación Diversificada.

En cuanto a los idiomas de Inglés y Francés, se brindan mayor número de lecciones en el Tercer Ciclo para el idioma Inglés y las

lecciones de Francés se ejecutan solo en el Ciclo de Educación Diversificada, como en la modalidad Académica.

En esta modalidad, no se imparten lecciones de Filosofía y solo se dan dos de Psicología en el ciclo de Educación Diversificada, una hora menos que en la modalidad Académica Tradicional. Además, no se imparten lecciones de Consejo de Curso, Artes Industriales, Hogar, Artes Plásticas, Informática, Club ni de Fortalecimiento en áreas específicas. La concentración temática de esta modalidad está en los talleres exploratorios donde se proporcionan 24 lecciones en el Tercer Ciclo, además de lecciones en actividades de grupo (3 lecciones en Tercer Ciclo y 2 en Educación Diversificada).

Discusión

Dentro de los hallazgos más sobresalientes, podemos mencionar que hay dos modalidades que poseen una estructura curricular idéntica a la de la Académica Tradicional; estas son la de Unidad Pedagógica y la de los Institutos en Educación General Básica (IEGB). Entonces, surgen varios cuestionamientos: ¿por qué existen estas modalidades con diferente nombre, si poseen estructuras curriculares semejantes?, ¿qué las convierte en modalidades distintas?

Al analizar el origen de ambas modalidades, no hay diferencia alguna en la atención de la población para las que fueron creadas, ambas dan continuidad a la formación que tiene la educación en I y II ciclos y en el III Ciclo de la Educación General Básica como alternativa para mantener al estudiantado en el sistema educativo ([Ministerio de Educación Pública, 2017](#)):

El propósito original de los IEGB, es facilitar la educación de primaria hacia secundaria, fomentando una mayor inclusión de los jóvenes que se encuentran en áreas urbano-marginales. Además de contribuir a la retención de los jóvenes en el sistema educativo, se pretende ofrecer una atención más personalizada al estudiante e incidir en el rendimiento académico. (p. 91)

En los años setenta, se inicia, en Costa Rica, la experiencia llamada Unidad Pedagógica en ocho instituciones, la cual buscaba precisamente una continuidad entre la primaria a la secundaria, dada la deserción que se experimentaba sobre todo en los grados de séptimo y



octavo; luego se amplió hasta el ciclo de la Educación Diversificada. Por lo tanto, se puede visualizar que ambas modalidades son iguales desde su génesis.

Otro de los resultados obtenidos es con respecto a la modalidad que posee más número de lecciones en el nivel de III Ciclo y la que presenta menos lecciones. Aquí tenemos que la que posee más es la malla del Bilingüe Ítalo-Costarricense con 198 lecciones y las que menos poseen son las opciones artística del Castilla y el Liceo Rural, ambas con 120 lecciones. Asimismo, en el nivel de Educación Diversificada, la oferta que presenta mayor número de lecciones es la de secciones de Bachillerato Internacional con 251 y la que presenta menor número es la de Orientación Tecnológica con 66 lecciones.

Surgen entonces algunas consideraciones como: ¿esta diferencia en el número de lecciones, genera desigualdad de oportunidades para el estudiantado que egresa de estas modalidades? ¿Cuáles son los criterios para definir cuáles materias son esenciales y cuáles pueden ser eliminadas de una estructura curricular? ¿A qué obedece esa decisión? ¿Qué repercusiones tiene en el futuro tanto en el nivel personal como país?

Si consideramos por ejemplo la modalidad de los Colegios Científicos, los cuales imparten 100 lecciones en el ciclo de la Educación Diversificada, en comparación con los colegios tradicionales que brindan 88 lecciones en ese mismo ciclo y, si comparamos que los Colegios Científicos imparten 16 lecciones de matemática en contraste con las 10 de un colegio tradicional, se podrían visualizar diferencias significativas tanto en el perfil de salida como a la exclusión del estudiantado que asiste a esas modalidades.

Así lo confirman [Conejo y Rodríguez \(2022\)](#) al revelar que:

la población estudiantil egresada de los Colegios Científicos ostenta los rendimientos más altos de aprobación del examen de admisión inclusive superiores a los colegios privados y subvencionados; no obstante, exhiben porcentajes altos de exclusión, superiores a la media general de los colegios públicos.

Se evidencia de esta manera que la estructura curricular de las instituciones educativas puede influir positiva o negativamente en el desempeño del estudiantado en su contexto cercano y futuro, tal y como

se refleja en los resultados de las pruebas de admisión del periodo comprendido entre 2015 y 2020, en donde la

población estudiantil de las modalidades humanístico, científicos, subvencionado cumplen en más de un 90% la nota mínima establecida (elegibles). Las modalidades indígenas y unidades pedagógicas fueron las que quedaron con los porcentajes más bajos del 54,58% y 69,02% respectivamente. (Conejo y Rodríguez, 2022)

Asimismo, Conejo y Rodríguez (2022), indican que el 93,21 % son estudiantes elegibles, provenientes de colegios tradicionales, lo cual puede deberse a que esta modalidad es la que más estudiantes recibe y no precisamente, a la formación académica recibida.

Las instancias encargadas de diseñar una modalidad determinan cuáles materias son básicas o indispensables y cuáles se podrían sustituir o eliminar; sin embargo, queda la incertidumbre de si estas decisiones influyen en el desarrollo integral del ser humano y en su posibilidad de ampliar sus opciones de estudios superiores al generar la posibilidad de igualdad de oportunidades en el nivel nacional. Por otro lado, se podría decir que las modalidades pueden surgir con una concepción del tipo de profesional que la sociedad necesita, así como cuáles asignaturas es conveniente que sepa y cuáles no son necesarias en su formación.

Siguiendo con el análisis a las estructuras curriculares de las modalidades, con respeto a la oferta de valor agregado, la única diferencia visible entre esta y la Académica Tradicional es con respecto al número de lecciones de la especialidad de Artes Industriales y de Educación para el Hogar. El estudiantado recibe más lecciones de estas especialidades en la de valor agregado, esto hace que surjan de nuevo preguntas como, para que una oferta Académica Tradicional sea considerada como de valor agregado, ¿debe solamente de aumentar su número de lecciones en las materias de Educación para el Hogar y de Artes Industriales?, ¿cuál es el propósito?, ¿qué beneficio o cambio aporta este incremento de lecciones en esas especialidades? Así lo pareciera justificar el Consejo Superior de Educación al indicar que:

En 1996 el plenario del Consejo Superior, en el oficio CSE-036-96, sesión No.06- 96 del 30 de enero, acordó aprobar el “Valor Agregado en la Educación académica Diurna”. El “Valor agregado”



pretende enriquecer la educación académica diurna, con el desarrollo de habilidades y destrezas que preparan al joven para la vida y el trabajo. (Ministerio de Educación Pública, 2017, p. 88)

El valor agregado, se implementa básicamente a través de las asignaturas de Artes Industriales, Educación para el Hogar y tecnologías, bajo el componente denominado Educación Tecnológica y tiene los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo sostenible del recurso humano para que los y las jóvenes mejoren su calidad de vida y puedan incorporarse a los procesos productivos.
- Orientar vocacionalmente a los educandos para que puedan definir su proyecto de vida.
- Propiciar una Educación Académica atractiva, pertinente y de excelencia para la vida y el trabajo.
- Promover en los alumnos de la educación académica, las estructuras mentales, los modos de pensar y competencias que pueden facilitarles la selección de una actividad para un empleo, de modo tal que si uno deserta cuente con las competencias para incorporarse al mundo del trabajo. (Ministerio de Educación Pública, 2017, p. 89).

Estos propósitos mencionados no son fácilmente evidenciables desde el análisis cuantitativo curricular; de aquí la importancia de realizar una lectura minuciosa de los documentos consultados para comprender las características de la modalidad de valor agregado.

Al comparar las estructuras curriculares de los colegios científicos y los humanísticos que se imparten solo en el ciclo de la Educación Diversificada y en las que ambas ofrecen 100 lecciones en total, se puede notar que en el plan de los colegios científicos, no se imparten las asignaturas de psicología, filosofía, música, artes plásticas, ni hora guía; estas se sustituyen por más lecciones de química, física, biología y matemática. Por su parte en la estructura curricular del humanístico no contempla educación física ni hora guía; pero se incluyen más lecciones en inglés, historia y sociedad, lengua española y pensamiento contemporáneo.

En estas dos ofertas curriculares se encuentra la población estudiantil que cumplen en más de un 90 % la nota mínima establecida (elegibles) de la prueba de admisión (Conejo y Rodríguez, 2022); sin embargo, la modalidad del científico es el que más alto índice de

exclusión posee un promedio de exclusión del 17.52 % en comparación con el académico tradicional que es de 6.11 % entre los años 2017-2019, según Conejo y Rodríguez (2022).

De acuerdo con el *Compendio de ofertas y servicios del sistema educativo costarricense* (Ministerio de Educación Pública, 2017, p. 65), el objetivo de la modalidad científica es:

Formar integralmente al estudiante, considerando los más altos valores costarricenses, en el marco de un proceso educativo, con énfasis en la adquisición de conocimientos sólidos y habilidades en los fundamentos de la Matemática, la Física, la Química, la Biología y la Informática.

Sin embargo, consideramos que esa educación recibida no es realmente integral, ya que omite deliberadamente un acercamiento a las ciencias sociales o incluso a elementos estéticos y axiológicos de la educación. Por otro lado, al comparar esta modalidad también con la artística, se observa de forma notoria que se reduce el número de lecciones de Matemática en el ciclo diversificado y se elimina la materia de Química de su malla curricular.

Estas diferencias entre estructuras curriculares pueden llegar a generar vacíos cognitivos entre las poblaciones estudiantiles que asisten y se forman en estos entornos que a la postre no han sido objeto de una revisión profunda o han surgido por algún interés particular. Así lo manifiesta Leonardo Garnier, exministro de educación de Costa Rica, al indicar que las modalidades deben de ser constantemente evaluadas, incluyendo sus programas, resultados y procesos educativos, con el fin de tomar decisiones sobre su vigencia, actualización o transformación y que la creación de las modalidades no sea por “una simple ocurrencia” (comunicación personal, 25 de noviembre, 2020).

Según el director del III Ciclo del MEP, la inequidad no se da en los planes de estudio de las modalidades, sino en la asignación de recursos para cada especialidad: “muchas instituciones solicitaron en su momento convertirse en secciones bilingües internacionales de inglés por el apoyo que recibían en infraestructura: laboratorios, equipo de cómputo, etc. Sin embargo, hubo que rechazar varias solicitudes por falta de presupuesto” (R. Corrales, Comunicación personal, 22 de octubre, 2020).



Se detectan también diferencias curriculares y administrativas entre instituciones que comparten una misma finalidad académica o tipificación específica. En este sentido, el mejor ejemplo se encuentra entre el Colegio Conservatorio Castella y el Colegio Felipe Pérez; ambos centros educativos se categorizan como colegios artísticos, sin embargo, existen importantes discrepancias dentro de la operación administrativa y curricular desarrollada en cada uno (Quirós y Rosabal, 2022).

Más aún, cuando se realiza una comparación con la estructura curricular Académica Tradicional, se visualiza cómo el Colegio Felipe Pérez incluye en su malla curricular muchas de las lecciones del académico e incrementa su modalidad con asignaturas propias de su finalidad, lo cual da como resultado que esta institución se encuentra entre las modalidades del sistema educativo costarricense con más lecciones por ciclo escolar: 165 lecciones en Tercer Ciclo y 140 lecciones en la Educación Diversificada (ver tabla 1).

Sin embargo, el hecho de ofrecer una estructura curricular más compleja no garantiza una mayor oportunidad de ingreso a estudios superiores, lo cual se apoya en los resultados obtenidos en las pruebas de actitud académica (PAA) de ingreso a las universidades públicas, en donde los colegios artísticos obtienen un promedio de 55.10 puntos en la prueba de aptitud académica (Conejo y Rodríguez, 2022).

Tabla 1
Estructura curricular Académica Tradicional en comparación con dos instituciones tipificadas como artísticas

Asignaturas	Colegio Tradicional Académico						Colegio Conservatorio Castilla						Colegio Artístico Luis Felipe Pérez					
	VII	VIII	IX	X	XI		VII	VIII	IX	X	XI		VII	VIII	IX	X	XI	XII
Español	5	5	5	5	5		5	5	5	4	4		5	5	5	3	3	4
Estudios Sociales	4	4	4	5	5		5	5	5	3	3		4	4	4	3	3	6
Educación Cívica	2	2	2	2	2								2	2	2			
Fortalecimiento de áreas específicas	1	1	1										1	1	1			
Matemática	5	5	5	5	5		5	5	5	3	3		5	5	5	3	3	4
Física				3	3					3	3					2	2	2
Química				3	3											2	2	2
Biología				3	3					3						2	2	2
Ciencias	5	5	5				6	6	6				5	5	5			
Club	1	1	1															
Inglés	3	3	3				4	4	4	2	2		5	5	5	3	3	4
Francés (*)	3	3	3				4	4	4	2	2							
Idioma extranjero (inglés-francés)				5	5													
Artes Plásticas	2	2	2	1	1													
Educación Física	2	2	2	2	2								2	2	2	2	2	2
Educación Religiosa	1	1	1	1	1		1	1	1	1			1	1	1	1	1	1

Otra situación que genera visiblemente desigualdad y limitación de oportunidades en el estudiantado tiene que ver con la zona geográfica y el acceso al centro educativo. Tal es el caso de las modalidades indígena y rural que, a pesar de poseer mallas curriculares completas, por las alejadas zonas geográficas en las que se ubican, no logran impartir todas las asignaturas propuestas por falta de recursos económicos y de personal.

En el caso de la opción indígena, la complejidad de la malla hace que posea más lecciones que la Académica Tradicional, pero no todas las materias se logran ofrecer. Por otro lado, la estructura curricular de la propuesta rural es más simple y se omiten asignaturas que son necesarias para el desarrollo de pensamiento complejo como Física, Química, Biología, Psicología, Filosofía; y también, se elimina de esta malla curricular la materia de Educación Física.

En la tabla 2, se puede observar las mallas curriculares de ambas modalidades comparadas también con el Académico Tradicional.



Tabla 2
Estructura curricular Académica Tradicional en comparación con la modalidad indígena y rural

Asignaturas	Colegio Tradicional Académico						Colegio Indígena						Liceo Rural					
	VII	VIII	IX	X	XI		VII	VIII	IX	X	XI		VII	VIII	IX	X	XI	
Español	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	
Estudios Sociales	4	4	4	5	5		4	4	4	5	5		4	4	4	4	4	
Educación Cívica	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	
Fortalecimiento de áreas específicas	1	1	1				1	1	1									
Matemática	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	
Física				3	3						3	3						
Química				3	3						3	3						
Biología				3	3						3	3						
Ciencias	5	5	5				5	5	5				5	5	5			
Club	1	1	1															
Inglés	3	3	3				3	3	3	5	5		5	5	5	5	5	
Francés	3	3	3															
Bribri							3	3	3									
Cabécar							3	3	3									
Artes Plásticas	2	2	2	1	1								2	2	2	2	2	
Área artística							3	3	3	3	3							
Educación Física	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2							
Educación Religiosa	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	



Conclusiones

El análisis de las estructuras curriculares del sistema educativo costarricense refleja muchas formas de visualizar la educación de un país desde distintos planes de estudio, dependiendo de las necesidades de una comunidad o de un interés nacional, pero con un fuerte componente decisivo basado en el presupuesto disponible, horas asignadas, personal docente disponible e infraestructura, lo cual a la postre genera contextos de formación académica desigual.

Tal y como lo señalan [Conejo y Rodríguez \(2022\)](#), al indicar que en la educación pública los colegios científicos y experimentales bilingües tienen un rendimiento que supera a los académicos y técnicos, y la brecha es aún mayor con los liceos rurales, colegios indígenas, nocturnos, telesecundarias y modalidades no tradicionales dirigidas a los jóvenes adultos, como los colegios virtuales Marco Tulio Salazar (CVMTS), Centro Integrado de Educación Abierta (CINDEA), institutos profesionales de educación (IPEC), colegios nacionales de educación a distancia (CONED), bachillerato por madurez y los institutos de educación general básica (IEGB).

La principal reflexión radica en cómo, desde el Sistema de Educación Nacional, la variedad de planes de estudio podría estar teniendo un efecto adverso en temas como la igualdad, el acceso a nuevas oportunidades, formación integral, bilingüismo y otra serie de aspectos que le brinden a la población de estudiantes oportunidades de cambio y mejora.

El Ministerio de Educación debe hacer una revisión profunda y exhaustiva de la organización del sistema educativo y de la complejidad de mallas curriculares que posee con el fin de determinar si realmente se está dando respuesta a las necesidades de formación del país en términos de oportunidad, de equidad, de inclusión o de retención escolar. Es importante además considerar si estas estructuras educativas van de la mano con los planes de mediano y largo plazo a los que se aspira el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Superior de Educación.

La gran posibilidad de estructuras curriculares que existen en el país requiere de docentes formados en áreas específicas y que sean suficientes para cubrir las necesidades de la propuesta curricular en todo el territorio nacional. Sin embargo, esta condición se convierte en una debilidad presente en muchas instituciones educativas, ya que no cuentan con suficientes docentes, ni con docentes capacitados para impartir las asignaturas de la malla curricular vigente en una determinada institución.

Es así como los planes de estudio establecidos para el III Ciclo de la educación general básica y la Educación Diversificada costarricense pueden convertirse en generadores de inclusión, exclusión y desigualdad educativa en la comunidad estudiantil a los cuales van dirigidos.

Por otro lado, las similitudes y diferencias encontradas en las mallas curriculares analizadas permiten visualizar cómo algunas modalidades eliminan deliberadamente de su oferta curricular las ciencias sociales tales como filosofía, ética, música, psicología para reemplazar esas lecciones por materias de las ciencias exactas. Lo cual genera desigualdad de oportunidades para el estudiantado al no brindarle una formación integral desde todas las áreas del conocimiento.

Asimismo, se observa que varias de las estructuras curriculares analizadas se asemejan a la estructura de la modalidad Académica Tradicional. Solo varían en la eliminación de materias consideradas como especiales tales como: Artes Industriales, Educación para el Hogar, Música, Artes Plásticas, Orientación, Religión, Filosofía, y Psicología. La sustitución de estas lecciones es lo que dictamina la naturaleza de la modalidad, sin embargo, es en este cambio de lecciones que se detecta una desigualdad en la apropiación de ciertas áreas de conocimiento por parte del estudiantado.

Las distintas estructuras curriculares del país deben de repensarse en términos de efectividad y de necesidades de formación nacional e internacional. Se deben de analizar los recursos tanto humanos como físicos de los que se disponen a la hora de crear una nueva oferta curricular, ya que los fenómenos de inclusión, exclusión y desigualdad educativa son multifactoriales y no dependen exclusivamente de la tipificación de la modalidad curricular.

Una verdadera educación inclusiva tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje y facilitar la participación de todo el estudiantado en condiciones vulnerables a la exclusión y a la marginalización; por ende, el sistema educativo nunca debe ser el promotor de esa exclusión.

Referencias

Conejo, L. y Rodríguez, M. (2022). *Desigualdad educativa en el ingreso a las universidades públicas en Costa Rica con acceso restringido y brecha entre modalidades de colegios. Análisis de los resultados de los indicadores técnicos (Nota de colegio y prueba*



- de aptitud académica). Caso de la Universidad Nacional* [manuscrito no publicado]. Proyecto Perfiles, Dinámicas y Desafíos de la Educación Costarricense, Universidad Nacional.
- Constitución Política de la República de Costa Rica. Artículo 77. 7 de noviembre de 1949. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871
- Guerrero-Castañeda, R. F., Lenise, M. y Ojeda-Vargas, M. G. (2018). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en Investigación de Enfermería. *Enfermería Universitaria*, 13(4), 246-252. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Ley 2160 de 1957. Ley Fundamental de Educación del 25 de setiembre de 1957. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2017). *Compendio de ofertas y servicios del sistema educativo costarricense*. <https://docplayer.es/85140820-Compendio-costarricense-de-ofertas-y-servicios-del-sistema-educativo.html>
- Quirós, G. y Rosabal, S. (2022). *Génesis y evolución de las modalidades y ofertas educativas en la educación media: una aproximación a la diversidad de posibilidades formativas que brinda el Ministerio de Educación Pública en Costa Rica* [manuscrito no publicado]. Proyecto Perfiles, Dinámicas y Desafíos de la Educación Costarricense, Universidad Nacional.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702202>
- Viceministerio Académico y la Dirección de Desarrollo Curricular del Departamento de Tercer Ciclo y Educación Diversificada. (s. f.). *Oferta Curricular de Tercer Ciclo y Educación Diversificada*.

Apéndice: Descripción cuantitativa de las modalidades analizadas, descritas por materia y número de lecciones

Materia	Ciclo	Académico Tradicional	Educación técnica	Experimental bilingüe	Ambientalista	Artístico Castilla	Artístico L. Felipe	Deportivo	Indígena	Bilingüe Italo - Costarricense	Laboratorio	Telesecundaria	Rural	Educación General Básica	Unidades Pedagógicas	Científico	Humanístico	Orientación tecnológica	Valor agregado educación académica diurna	Bachillerato internacional	Secciones Bilingües Español-Ingles	Secciones Bilingües Francés Avanzado
Español	TC	15	15	15	15	15	15	15	15	10	17	15	15	15	15			15	15	15	15	15
	ED	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Matemática	TC	15	15	15	15	15	15	15	15	10	18	15	15	15	15	15			15	15	15	15
	ED	10	10	10	10	6	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Estudios Sociales	TC	12	10	12	12	15	12	15	12	10	15	12	12	12	12	12			12	12	12	12
	ED	10	9	10	10	6*	12	10	10	10	10	10	8	10	8	4	10	10	10	10	10	10
Ciencias	TC	15	15	15	15	18	15	15	15	10	16		15	15	15			15	15	15	15	15
	ED																					
Física	TC											6										
	ED	6	6	8		6	6	6	6	6	8				6	6	8	6	6	6	6	6
Química	TC											6										
	ED	6	6	8			6	6	6	6	8				6	6	8	6	6	6	6	6
Biología	TC											5										
	ED	6	6	8		3	6	6	6	6	8	10	10	6	6	8	6		6	16	6	6
Inglés	TC	9	21	*	9*	12*	15	15	9	10	16	6	15	9*	9*			9	9		30	9
	ED	10*	10	*	10	4*		10	10	10	12	10	10	10*	10*	10	10		10*	55	20	
Francés	TC	9	9	9	9	12*		9			16			9*	9*			9	9		9	30
	ED	10*	9	-		4*					12			10*	10*			10*	10*			24



Materia	Ciclo	Académico Tradicional	Educación técnica	Experimental bilingüe	Ambientalista	Artístico Castella	Artístico L. Felipe	Deportivo	Indígena	Bilingüe Italo - Costarricense	Laboratorio	Telesecundaria	Rural	Educación General Básica	Unidades Pedagógicas	Científico	Humanístico	Orientación tecnológica	Valor agregado educación académica diurna	Bachillerato internacional	Secciones Bilingües Español-Inglés	Secciones Bilingües Francés Avanzado
Educación Cívica	TC	6	6	6	6		6	6	6		6		6	6	6			6	6		6	6
	ED	4	2	4	4				4	4	4		4	4	4	4	4	4	4		4	4
Ed. Física	TC	6	6	6	6		6		6		9			6	6			6	6		6	6
	ED	4	4	4	6	4	4		4	4	4			4	4	4	4	4	4		4	4
Religión	TC	3	3	3	2	3	3		3		3			3	3	3	3	3	3		3	3
	ED	2	2	2	3	-	2		2	2	2			2	2	2	2	2	2		2	2
Filosofía	TC			-																		
	ED	3		-	3				3	3	3			3	3		3	3	3		2	3
Psicología	TC			-			3															
	ED	3	2	-	3		2		3	3	3			3	3		3	3	3		2	3
Orientación	TC			-	3		3															
	ED			-	2		2	*				1	*									3
Consejo de curso	TC	3	*	3			3	3	3		6	3	6*	3	3			3	3		3	3
	ED	2	*	2			2	2	2	2	2	2	4*	2	2			2	2	4	3	3
Artes industriales/ Hogar	TC	9		-		9			12		10			9	9				24		9	9
	ED			-																		
Artes plásticas	TC	6		-			10				7			6	6						6	6
	ED	2		-						2	4		4	2	2						2	4

Materia	Ciclo	Académico Tradicional	Educación técnica	Experimental bilingüe	Ambientalista	Artístico Castilla	Artístico L. Felipe	Deportivo	Indígena	Bilingüe Italo - Costarricense	Laboratorio	Telesecundaria	Rural	Educación General Básica	Unidades Pedagógicas	Científico	Humanístico	Orientación tecnológica	Valor agregado educación académica diurna	Bachillerato internacional	Secciones Bilingües Español-Inglés	Secciones Bilingües Francés Avanzado	
		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
Música		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
Informática		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
Tecnología		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
Club		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
Fortalecimiento en áreas específicas		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
Talleres exploratorios		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2
		TC 6 ED 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	14				2	7 4 4 6		6 6 4	6 6 2 2	6 6 2 2	4 4 4		6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2	6 6 2 2



Notas aclaratorias por modalidad:

- Académico tradicional: *Esta asignatura no se oferta en algunas modalidades en ED o el estudiante puede escoger entre inglés o francés
- Educación técnica: actividad de grupo (TC:3 / ED:2)
- Experimental bilingüe: Habilidades lingüísticas inglés (TC:32 / ED:18)
- Ambientalista: Área ambiental: Introducción a la educación ambiental y Problemática ambiental, Problemática ambiental II, Biodiversidad y áreas silvestres protegidas (TC:12)
- Artístico Castella: Italiano (TC:6 / ED:2), Estudio, diseño, reparación y construcción de instrumentos (ED:3), Historia de las artes (ED:6), Estética (ED:4), Materias artísticas (TC:18 / ED:30), *Esta asignatura no se oferta en algunas modalidades en ED o el estudiante puede escoger entre inglés o francés
- Artístico L. Felipe: Lenguaje dramático (TC:10); Lenguaje literario (TC:6), Folklore en (TC:10), Especialidades técnicas (ED:72), Danza (TC:10)
- Deportivo: *Orientación, valores, cultura, arte, psicología (TC:9 / ED:6), Especialidad deportiva (TC:60 / ED:40)
- Indígena: Área artística (artesanía y música) (TC:9 / ED:6), Cabécar y Bribri (TC:9), Educación ambiental (TC:12 / ED:8)
- Bilingüe Ítalo-Costarricense: Lengua italiana (expresión escrita y oral) (TC:10 / ED:6), Arte y Expresión Artística*, Educación física y Música (TC:4 / ED:4), Historia y Geografía (TC:10 / ED:6), Cultura (TC:10 / ED:4)
- Laboratorio: Agronomía (TC:4), Formación personal y social (TC:10), Investigación social (ED: 1), Mecanografía (TC:4), Núcleo de aprendizaje (TC:9), Investigación científica (TC:4 / ED:2)
- Telesecundaria: Introducción a la física y a la química (TC:3), Talleres o actividades de desarrollo (TC:12 / ED:8), Integración comunitaria (TC:6 / ED:4)
- Rural: * Orientación junto a hora guía, Talleres o actividades de desarrollo (personal y social) (TC:6 / ED:4), Proyecto socio productivo (TC:18 / ED:12)

- Científico: Dibujo técnico, Biotecnología, Robótica u otros, varía según la sede. (ED:6), Historia (ED:4), Biología, Física, Matemática, Química de profundización (ED:4)
- Humanístico: Expresión artística (ED:6), Inglés de profundización - Historia y sociedad - Lengua española y literatura - Pensamiento contemporáneo (ED:4)
- Orientación tecnológica: Opción tecnológica (TC:12), * Opción tecnológica Taller (Informática, Contabilidad, Turismo, Secretariado, Inglés conversacional, etc.) (ED:12)
- Taller de inglés (TC:12).
- Colegio modelo: Desarrollo de talentos (TC:3 / ED:3), Núcleo integrado (TC:2)
- Bachillerato internacional: Historia (ED:18), Teoría del conocimiento (ED:12), Curso de monografía (ED:6), Creatividad, acción y servicio (CAS) (ED:10), Coordinación CAS (ED:20), Coordinación del BI (ED:50)
- Secciones bilingües Español-Inglés: Literatura en lengua inglés (TC:12 / ED:8), Gestión empresarial (informática educativa) (TC:6), Arte y expresión artística (denominada desarrollo de talentos) (TC:9), Nivelación (TC:6)
- Secciones bilingües Francés avanzado: Nivelación (TC:6)



Empleo de las tecnologías de información y comunicación como herramienta, por parte del personal docente de primaria, para la materia de Estudios Sociales

Use of Information and Communication Technologies as a Tool by Elementary School Teachers of Social Studies

Johana Chaves Chozal
Ministerio de Educación Pública
Costa Rica
johanna010689@gmail.com

Max Zúñiga Fallas²
Archivo Nacional
Costa Rica
max.zunigafallas@gmail.com



Resumen

Entre las principales características de la era digital está la inclusión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las diferentes facetas de la cotidianidad, particularmente, en la educación y la dinámica del aula. A partir de esto, se presenta una propuesta de estrategias educativas a través del empleo



Recibido: 6 de setiembre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.11>

- 1 Bibliotecóloga. Licenciada en Docencia en Bibliotecología y Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, Universidad Estatal a Distancia. <https://orcid.org/0000-0002-5377-0127>
- 2 Bibliotecólogo. Licenciado en Docencia en Bibliotecología con énfasis en Ciencias de la Información, Universidad Estatal a Distancia. <https://orcid.org/0000-0002-2063-6730>

de herramientas tecnológicas para el abordaje de la materia de Estudios Sociales de cuarto año de primaria. Para ello, se utilizó el enfoque cuantitativo, buscando diagnosticar el nivel de conocimiento sobre las TIC como herramienta en el proceso educativo, por parte del personal docente de cuarto año de primaria de la asignatura de Estudios Sociales, durante el I semestre de 2019, y la percepción del estudiantado de cuarto año sobre el uso de dichas herramientas tecnológicas dentro del aula. Se logró detectar carencias en los saberes sobre TIC, la frecuencia de uso, la metodología empleada, las estrategias utilizadas, los tipos de herramientas, roles y enfoques de enseñanza. A su vez, destacan aspectos como el uso esporádico de herramientas tecnológicas, entre las cuales resaltan el televisor, valiéndose de un modelo conductista, y el bajo conocimiento de las TIC por parte del cuerpo docente. Los resultados obtenidos se tomaron como base para diseñar la propuesta.

Palabras clave: Enfoque constructivista, estrategias educativas, herramientas tecnológicas, innovación educativa, tecnología educativa.



Abstract

One of the main characteristics of the Digital Era is the inclusion of Information and Communication Technologies (ICT) in the different facets of daily life, particularly in education and its incorporation in classroom dynamics. Based on this, a proposal of educational strategies is presented through the use of technological tools for approaching the subject of Social Studies in the fourth year of primary school, for which the quantitative approach was used to diagnose the level of knowledge about ICT as a tool in the educational process by the teaching staff of the fourth year of primary school in the subject of Social Studies during the first semester of 2019 and the perception of the fourth year students on the use of technological tools in the classroom. It was possible to detect gaps in knowledge about ICT, frequency of use, methodology employed, strategies used, types of tools, roles and teaching approaches. At the same time, aspects such as the sporadic use of technological tools stand out, of which the television under a behaviorist model



and the low knowledge of ICT by the teaching staff are noticeable. The results obtained were used as the basis for the design of the proposal.

Keywords: constructivist approach, educational innovation, educational strategies, educational technology, technological tools

Introducción

La inclusión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la dinámica del aula representa todo un reto aún, tanto por la inversión que implica como por los métodos tradicionales de enseñanza, los cuales no las incorporan estas, pues, al momento de su creación, no se disponía de ellas. Por otro lado, el modelo tradicional de enseñanza, en el cual se dimensiona a la persona docente y a la clase bajo una forma de pedagogía magistral y hasta autoritaria, se mantiene en esta época, lo que evita darle espacio a las TIC para su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A dicho modelo no escapa nuestro país, porque la educación pública se desarrolla de la misma forma, magistralmente, con el alumnado en filas paralelas, copiando la materia en el cuaderno y luego observando hacia el frente o al pizarrón, mientras la persona docente explica la materia (Agüero *et al.*, 2017).

Bajo este argumento, el siguiente artículo es el resultado del trabajo final de graduación para optar por el título de licenciatura en Docencia de la Universidad Estatal a Distancia³. Planteó una propuesta de estrategias innovadoras para el uso de las tecnologías de información y comunicación como herramienta, por parte del personal docente de la materia de Estudios Sociales de cuarto año, de la Escuela Elías Jiménez Castro, ubicada en San Rafael Abajo de Desamparados, durante el primer semestre del periodo lectivo 2019.

El objetivo general de dicha investigación consistió en elaborar una propuesta de estrategias innovadoras para el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como herramienta, por parte del personal docente de la materia de Estudios Sociales de cuarto año, de la Escuela Elías Jiménez Castro, ubicada en San Rafael Abajo de Desamparados, durante el primer semestre del periodo lectivo 2019.

3 Propuesta de estrategias innovadoras para el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como herramienta, por parte del personal docente de la materia de Estudios Sociales de cuarto año, de la Escuela Elías Jiménez Castro, ubicada en San Rafael Abajo de Desamparados, durante el primer semestre del periodo lectivo 2019.

Antecedentes

Los siguientes antecedentes tienen en común el empleo de las TIC en el proceso educativo y el impacto que ha tenido su aplicación en la dinámica del aula. En Costa Rica, a excepción de los trabajos de [Agüero et al. \(2017\)](#) y el de [Ramírez \(2016\)](#), destaca la ausencia de estudios que ofrezcan estrategias sobre el uso de las TIC en el aula. En el primer caso, las personas autoras buscaban analizar cómo se enseñan ciencias al estudiantado de cuarto grado y en el segundo caso, el autor pretendía evaluar el impacto de una herramienta de ayuda en programación, aplicada al proceso de colaboración entre la niñez.

En cuanto a los referentes internacionales, el artículo de [Fernández et al. \(2018\)](#) analiza cómo las variables personales y contextuales inflúan en la integración de las TIC en las aulas, a partir de una muestra de profesorado de la Comunidad Autónoma de Galicia. Sus resultados reflejan que la disponibilidad de medios, las competencias tanto en manejo técnico de las TIC como las didácticas, igual que el género y la edad presentan efectos relacionados con la integración de las TIC en el aula.

Por otra parte, la investigación de [Medina-Cruz et al. \(2018\)](#), tenía como objetivo “conocer las percepciones de los estudiantes de secundaria sobre la inclusión de las TIC en su clase de ciencias” (p. 261). Sus conclusiones planteaban una opinión positiva por parte del estudiantado, al considerar las TIC divertidas y fáciles.

El trabajo de [Martínez-Argüello et al. \(2018\)](#) estudiaba la aplicación que le da el profesorado de la media vocacional de química a las TIC, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje en Colombia. Destaca, entre sus resultados, que la mayoría del profesorado desarrolla sus clases de forma magistral y, ocasionalmente, emplea algún método que incluya las TIC, entre esos presentaciones en Power Point.

En el marco de las investigaciones anteriores y ante la ausencia de estudios sobre la incorporación de las TIC en aula, este texto busca contribuir a la caracterización del uso de tales tecnologías como herramienta, por parte del personal docente, propiamente, en la materia de Estudios Sociales, desde un enfoque constructivista, en el cual la clave pedagógica se aleja de las metodologías basadas en la memorización y se enfoca en el saber hacer ([Rodríguez y Ramírez, 2014](#)).



Referente teórico

Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El impacto de las TIC en las diferentes disciplinas es considerable y en la educación no se queda por fuera. Sin embargo, las TIC en el proceso educativo no se limitan simplemente al uso de una computadora en el aula, sino que abarcan diversas concepciones, entre las que se destacan tres: 1. son consideradas un conjunto de competencias o destrezas; 2. se contemplan como un conjunto de herramientas para hacer lo mismo de siempre, pero más eficiente; 3. funcionan como agente de cambio (Rojano, 2009).

Los beneficios que se pueden obtener a partir del uso de herramientas tecnológicas, en cuanto a pedagogía, son diversos; pero, no solo se limitan a la línea pedagógica, ya que la utilización de estas herramientas permite un mayor dinamismo en las clases, así como flexibilidad en los roles en los que se desenvuelven la docencia y el alumnado, según se cita en Martínez-Argüello *et al.* (2018). La incorporación de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje ajusta los roles y le confiere mayor protagonismo al estudiantado; además, genera un ambiente más dinámico en el aula, volviendo las lecciones más atractivas para quienes estudian.

Las TIC como herramienta

La mediación pedagógica es el acompañamiento que brinda el profesorado para potenciar la construcción del conocimiento, ya sea de forma presencial o a distancia, en la cual destaca la pasión docente. En este punto, el empleo de las TIC por parte de quien instruye en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe entender desde la concepción como herramientas para hacer lo mismo de siempre, pero más eficiente; es decir, se traspasa el uso instrumental de estas herramientas, provocando la interacción entre ellas y el conocimiento, generando estructuras mentales en el estudiantado (Riascos-Erazo *et al.*, 2009).

Asimismo, es pertinente afirmar que la llegada de las TIC ha optimizado los métodos educativos, mediante la propuesta de nuevos contextos y métodos de aprendizaje, pues han generado cambios en paradigmas asistencialistas y tradicionalistas. Es necesario aclarar que el uso de las TIC como instrumentos en el proceso educativo no implica

o significa una sustitución de la persona docente como tal o de la guía pedagógica que esta debe brindar al alumnado.

Innovación educativa

La innovación va más allá de simplemente emplear un instrumento o equipo nuevo o de agregarle un componente tecnológico al proceso de enseñanza-aprendizaje; se debe abordar desde los logros que va consiguiendo la pedagogía, en conjunto con las herramientas tecnológicas (García-Retamero, 2010). Por lo tanto, el concepto de innovación se entiende como un cambio completo en la manera de enseñar y se abandona la idea de que al incorporar mecanismos tecnológicos a los métodos tradicionales se está innovando.

Es importante mencionar que la persona docente es quien tiene la responsabilidad de construir un espacio innovador, pues es la única que puede establecer los objetivos de aprendizaje, así como fijar las estrategias y herramientas apropiadas en función de las metas y las necesidades del alumnado. Con tal fin, es preciso que realice un análisis reflexivo sobre su actividad y así conozca los criterios para utilizar cada elemento o recurso didáctico.

Herramientas tecnológicas en la educación

Las herramientas tecnológicas favorecen el proceso de innovación en el campo educativo, ya que motivan al estudiantado además de que ofrecen distintos escenarios, incluso novedosos, los cuales facilitan la construcción del conocimiento, tanto individual como en grupo. Sus espacios también permiten la interacción entre el estudiantado y la persona docente; sin embargo, el éxito del proceso de innovación depende de una apropiada mediación pedagógica, para obtener el mayor provecho.

Por otro lado, con el afán de conseguir una integración exitosa de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza, es necesario que quien instruye modifique su pensamiento y le ceda protagonismo al estudiantado, permitiéndole interactuar más libremente con aquellas. Si bien existen diferentes instrumentos que posibilitan un cambio en el desarrollo de las clases y la dinámica del aula, en esta investigación se abordaron los más sencillos de utilizar tanto para la docencia como para el estudiantado; asimismo, forman parte de las recomendaciones del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), localizadas en su sitio web.



Kahoot!

Es una aplicación digital gratuita, la cual emplea los principios de la gamificación. Estos últimos permiten al alumnado responder, desde dispositivos electrónicos, preguntas elaboradas y proyectadas por la persona docente, hecho que le brinda la libertad de que sean partícipe activo, ya sea individual o grupalmente, en el proceso educativo ([Ministerio de Educación Pública, 2017a](#)).

Plickers

Es una herramienta gratuita, centrada en el estudiantado, que insta a generar preguntas en diversos formatos (ya sea encuesta, verdadero o falso y respuesta múltiple), lo que incluso permite la utilización de imágenes ([Ministerio de Educación Pública, 2017b](#)). Al igual que Kahoot!, con Plickers se puede trabajar de forma individual o grupal.

Códigos QR

Este tipo de instrumento es de uso gratuito y se puede crear en distintas páginas web. Solo se necesita instalar una aplicación que autorice la lectura de estos códigos, los cuales almacenan la información y facilitan enlazarla o compartirla con otras personas ([Arteaga, 2016](#)). En el nivel educativo, el código QR generado acumula los datos que se requiere compartir con el estudiantado y, mediante alguna aplicación de lector QR, se redirige a la visualización de aquellos.

Teoría del aprendizaje de Jean William Fritz Piaget

En el ámbito de la pedagogía, existen diferentes postulados teóricos cuya finalidad es analizar y orientar el proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de un paradigma en particular. Para el caso de esta investigación, se optó por la teoría de aprendizaje que desarrolla Jean William Fritz Piaget; acerca de ella comentan [Espinoza y Castro \(2014\)](#): “la formalización de la teoría constructivista se atribuye generalmente a Jean Piaget (1896-1976), quien articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende” (p. 5). Cabe mencionar que, a pesar de la existencia de otras personas autoras sobre la corriente constructivista, este modelo es mayormente asociado a Piaget, debido a su influencia y nuevas tendencias para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pozo (2005), según se cita en [Serrano y Pons \(2011\)](#), expone que “que el constructivismo en las escuelas está empezando a ser un *slogan* o una imagen de marca” (p. 2), es decir, solo lo utilizan como un título para atraer personas, pero no lo llevan a la práctica, se manejan bajo modelos tradicionalistas, dejando de lado el concepto del constructivismo, en el que “el estudiante debe recibir orientación del docente mientras construye, su propio conocimiento” (Piaget, 1975, según se cita en [Prieto et al., 2014](#), p. 3).

En este orden de ideas, la teoría constructivista atribuida a Jean Piaget, para quien el conocimiento es construido por la persona mediante su interacción con los objetos de su entorno, permite que se tome decisiones y se construya el saber con base en estas experiencias. Al tomar en cuenta el punto anterior, así como la postura de que la persona docente debe cederle el protagonismo al estudiantado y darle libertad en cuanto al manejo de las herramientas tecnológicas, es que se desarrollan las estrategias innovadoras para el uso de las tecnologías de información y comunicación como herramienta por parte del personal docente.

Metodología

Enfoque

La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, ya que se empleó métodos estadísticos y medición numérica ([Hernández et al., 2014](#)), así como es de tipo descriptivo, pues describe fenómenos, situaciones, contextos ([Hernández et al., 2014](#)); en este caso, buscaba determinar modelos de conducta, hábitos, prácticas y opiniones de cada participante. La información recolectada sentaría las bases para el diseño y la posterior aplicación de la estrategia educativa.

Unidades de análisis

Quienes se someten a la investigación fueron discentes de cuarto año de primaria, que pertenecen a una población de 180 personas matriculadas en ese nivel, de la cual se extrajo una muestra del 25 %, correspondiente a 45 estudiantes. Se utilizó el muestreo tipo no probabilístico, ya que el sector poblacional objeto de estudio es homogéneo y no requiere una escogencia en especial, basada en características particulares.

Asimismo, por tratarse de personas menores de edad, previo a la participación del estudiantado, se facilitó un consentimiento informado



a padres y madres de familia, en el cual se detalló el propósito de la investigación, los alcances, las implicaciones y su papel en el desarrollo del estudio, con el fin de conseguir la aprobación voluntaria sobre la intervención del estudiantado.

También fue preciso incluir al cuerpo docente de cuarto año, el cual se conformó de siete personas, por lo que se abarcó la totalidad de ellas para el desarrollo de la indagación. El trabajo se realizó durante el primer semestre del periodo lectivo del año 2019.

Técnicas de recolección de datos

La técnica utilizada para la recolección de datos, tanto para el estudiantado como para el cuerpo docente, fue la encuesta. Las preguntas de los instrumentos se desarrollaron a partir de las variables de los objetivos de la investigación. En cuanto a los instrumentos, a la población estudiantil se le aplicó un cuestionario autoadministrado de forma presencial, el cual constaba de dos partes: la primera recogía datos personales y la segunda estaba estructurada con seis preguntas cerradas, con respuesta de sí/no y otras con la escala Likert, la cuales se elaboraron a partir de las variables del estudio (en este caso, la percepción estudiantil sobre el uso que el personal docente da a las herramientas tecnológicas).

Con respecto al cuerpo docente, se empleó un cuestionario autoadministrado de forma presencial, compuesto de tres partes: la primera correspondía a los datos personales, la segunda tenía cuatro preguntas cerradas y la tercera contenía siete interrogantes. Todos los cuestionamientos eran cerrados, de respuesta de sí/no o con la escala Likert. Cada parte estaba estructurada de acuerdo con las variables de la investigación, el nivel de conocimiento que posee el personal docente sobre las TIC y el empleo de estas como herramienta.

Con el objetivo de asegurar la fiabilidad y claridad de los instrumentos, se llevó a cabo un proceso de validación. Para el caso del dirigido a la población estudiantil, esa validación se dio a través de la prueba piloto, la cual “sirve para probar y en su caso confirmar o modificar la organización del cuestionario y la formulación de las preguntas” (López-Roldán y Fachelli, 2015, p. 22); así, se seleccionaron tres estudiantes de cuarto año al azar, se les dio y explicó el instrumento (la actividad permitió constatar la fiabilidad de este).

El instrumento orientado al cuerpo docente se validó mediante el criterio de personas expertas, el cual, según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, según se citan en Robles y Rojas, 2015), es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema... que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 2). Para este caso, se seleccionó una persona con licenciatura en Educación de I y II ciclo, y se le facilitó la herramienta para que la analizara y comprobara su claridad con una rúbrica. El juicio emitido garantizó la confiabilidad del instrumento.

Procedimiento de análisis

La recolección de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de cuestionarios autoadministrados tanto al estudiantado como al cuerpo docente; las preguntas se fundamentaron en las variables correspondientes a los objetivos de la investigación. Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó la herramienta Microsoft Excel 2016, la cual permitió cuantificar la información mediante gráficos.

Posteriormente, se llevó a cabo la triangulación de datos, considerando que “la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada” (Aguilar y Barros, 2015, p. 4); en este caso, se buscaba evidenciar las semejanzas, discrepancias u omisiones encontradas en lo señalado tanto por las personas participantes como por lo mencionado en la teoría.

Estrategia educativa

La elaboración de la estrategia se realizó iniciando con una evaluación diagnóstica, a través de los dos instrumentos aplicados al cuerpo docente y al estudiantado. A partir de los datos recolectados, se diseñó la estrategia, la cual pretendía impulsar la adquisición de habilidades y destrezas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje para el estudiantado y el cuerpo docente. Para llevar a cabo dicha estrategia, se contó con el consentimiento informado de padres, madres y personas encargadas de familia; el permiso institucional; la disposición del profesor; los tiempos y espacios requeridos; las herramientas tecnológicas.

En cuanto a la implementación de la estrategia educativa, se realizaron los trámites para obtener el permiso institucional, así como el de padres, madres y personas encargadas de familia de cada participante,



valiéndose de un consentimiento. Tal estrategia se practicó en dos sesiones de 40 minutos cada una, con un grupo de 22 estudiantes de cuarto año, los días martes 9 y miércoles 10 de abril de 2019.

La información, como el material empleado para elaborar y ejecutar las sesiones, se desarrollaron con antelación y están fundados en el programa de Estudios Sociales de cuarto año del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Para el desenvolvimiento de las actividades relacionadas con la aplicación Kahoot, se accedió a esta mediante la página <https://create.kahoot.it/login?next=%2Fkahoots%2Fmy-kahoots> y se descargó en los dispositivos móviles.

Por otra parte, los códigos QR se usaron *online*, en la página web <https://www.qrcode.es/es/generador-qr-code/>, se imprimieron y colocaron en el aula. Una vez que eran escaneados por el estudiantado, redireccionaban a diferentes videos que abordan los temas propuestos. Los cuestionarios empleados para la actividad con códigos QR y la aplicación Kahoot se encontraban basados en los contenidos propuestos en los objetivos y se diseñaron para ser abordados en el tiempo establecido. Con el afán de implementar la estrategia educativa, se realizó una tabla, en la cual se indica cada uno de los componentes necesarios para ejecutar dicha estrategia, como se puede observar seguidamente.

Tabla 1
Planeamiento de la estrategia educativa. Actividad 2 del objetivo de la estrategia educativa 2.

Nº de sesión	Objetivos	Actividades	Descripción de las actividades	Participantes	Recursos o materiales	Delimitación temporal	Evaluación de la actividad	Evidencia del logro
2	Comprobar el contenido “Reconocemos la historia de nuestro territorio para su valoración y disfrute” utilizando la herramienta Kahoot.	Actividad N° 2: Juego competitivo por equipos utilizando la aplicación Kahoot.	Lección N° 2: Mediante la aplicación móvil educativa Kahoot que permite crear cuestionarios de evaluación, se crea uno con el tema de formas de relieve en Costa Rica, y se pide al estudiantado que se forme en grupos, se les proporciona el dispositivo móvil con el cual van a responder las preguntas y se inicia con la dinámica, la cual fomenta el trabajo colaborativo de construcción del conocimiento y la sana competencia.	Se trabaja con el estudiantado de cuarto año de la escuela Elías Jiménez Castro	Recursos didácticos: Proyector, laptop, acceso a internet WiFi, dispositivos móviles, equipo de audio.	El tiempo para desarrollar la actividad será de 25 minutos.	Desarrollo de capacidades para trabajo en equipo, construcción de conocimientos y consenso de ideas, así como sana competencia	Completa las actividades propuestas.

Nota: Tomado textualmente de Chaves y Zúñiga (2019, p. 135).



En la tabla 1, se puede observar los diferentes recursos y materiales por emplear para la ejecución de la estrategia, así como la temática por estudiar durante el desarrollo de la lección; además, se evidencia el logro alcanzado por el gremio estudiantil. Es importante mencionar que si bien se tiene una idea de que las tareas que debe llevar a cabo el alumnado son académicas, estas promueven el trabajo colaborativo y la asociación entre sí, facilitando su desenvolvimiento entre pares.

Como se aprecia en la tabla 1, fue necesario determinar el tiempo para realizar cada una de las actividades; en este caso, un cuestionario sobre la tipología de relieve del país. Para contestarlo, se requirió que el estudiantado formara grupos, como fomento del trabajo colaborativo, una de las ramas del construccionismo. En busca del desarrollo de la actividad, se emplearon distintos equipos tecnológicos, como una *laptop*, un proyector, dispositivos móviles, Internet wifi, entre otros. Todo este tipo de recursos se encontraba en la escuela, ya que esta cuenta con una BiblioCRA⁴, elemento que facilitó poner en funcionamiento la estrategia y que puede trabajarse como un eje de innovación educativa en dicho centro educativo.

Resultados

Entre los principales hallazgos, se observa que tanto el estudiantado como el cuerpo docente coincide en que este último sí incorpora tecnologías a la dinámica de aula; sin embargo, no de la manera esperada, pues, en su mayoría, utiliza el televisor, lo cual indica que el empleo de las TIC mantiene un enfoque tradicionalista, con el que el alumnado se limita a escuchar y no toma un rol más activo en su aprendizaje. Es importante acotar que la docencia tiene la capacidad para facilitar o limitar el uso de las TIC en el proceso educativo, de ella depende el éxito o el fracaso de esta implementación de las herramientas tecnológicas.

Sobre la misma línea, la mayoría de estudiantes expresó que el empleo de herramientas tecnológicas se centra en el desarrollo de contenidos de forma magistral, con lo cual el estudiantado solamente puede ver, limitándose tanto en la interacción con estas herramientas como con el contenido propiamente. Ello deja ver que, si bien se incorporan instrumentos tecnológicos, el desenvolvimiento de las lecciones mantiene

4 Biblioteca Escolar y Centro de Recursos para el Aprendizaje es una nueva visión de lo que debe ser una biblioteca innovadora, en la cual se brinda todo tipo de servicios informacionales como un verdadero centro de recursos para el aprendizaje.

una rigidez y un esquema unilateral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no permite un proceder más dinámico en la construcción de conocimientos.

En cuanto a la frecuencia con la que se emplean las herramientas tecnológicas en el aula, la totalidad del estudiantado indicó que “a veces”, es decir, la periodicidad es baja y no es un proceso continuo o constante. Si se toma en cuenta la importancia de este tipo de recursos para el desarrollo de habilidades del alumnado, en la actual sociedad de la información y con población que nació ligada a lo virtual, puede considerarse un factor de la brecha digital, la cual no se limita solamente al acceso de la tecnología, sino que también involucra el saber utilizarla.

Sobre el nivel de satisfacción, por parte del alumnado, a la hora de usar las herramientas tecnológicas en el aula, un 33 % indicó “muy satisfecho” y el 27 % “satisfecho”, lo cual, si bien parece un indicador positivo, puede deberse a que las dinámicas utilizadas son las únicas conocidas. Además, las personas se adecuan al modelo de enseñanza habitual cuyas estrategias metodológicas no son centradas en el estudiantado ni sus intereses o preferencias.

Con respecto al conocimiento y manejo de tecnologías de la información, el profesorado considera que tiene un nivel de medio y alto; sin embargo, esto genera una contradicción, ya que el uso de herramientas por parte de las personas docentes, si bien no se limita al televisor e Internet son las herramientas que más se emplean. Una de las posibles causas del bajo nivel que tienen quienes instruyen puede deberse a una inadecuada formación académica, o bien a prácticas desactualizadas, por falta de preparación constante.

Sobre el uso de estrategias metodológicas para potenciar las TIC en el aula, la mayoría de docentes (86 %) expresó que sí las utiliza, hecho que demuestra la importancia de que tengan un conocimiento amplio sobre estas herramientas, de manera que puedan seleccionar adecuadamente las estrategias y recursos para el desarrollo de las clases.

Por otro lado, entre las tácticas más empeladas por la docencia se destacan el uso de *software* educativo, investigaciones en línea y bases de datos (22 % cada uno); comunidades de aprendizaje y plataformas colaborativas (14 %); mientras que la resolución de conflictos, el estudio de casos, las herramientas de comunicación sincrónicas y web blog las utilizan en menor medida.



Con respecto al enfoque que pone en práctica el profesorado, la mayoría indicó que utiliza el constructivista; no obstante, las técnicas y las herramientas empleadas parecen indicar que se inclinan más a un enfoque conductual. En este último, las personas docentes son las que toman el protagonismo en el aula y no el estudiantado, lo cual entra en conflicto con la política educativa vigente de “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (Ministerio de Educación Pública, 2017c)”, orientada a que quien estudia actúe activamente en su proceso educativo.

Sobre el rol del estudiantado en la dinámica del aula, las personas docentes indicaron, mayoritariamente, que el estudiantado tenía un papel de constructor de conocimiento, o bien que su rol era activo; sin embargo, estas posturas entran en conflicto con las metodologías y herramientas empleadas, las cuales tienden a ser más conductuales y menos constructivistas.

En cuanto a las herramientas tecnológicas más utilizadas por la docencia para el desarrollo de sus clases, tanto el estudiantado como el cuerpo docente afirmaron que el uso de la tecnología se concentra en el televisor y el Internet, como principales apoyos. Sin embargo, el empleo de equipos como el televisor no cambia el enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, simplemente, modifica un elemento por otro, en este caso, el televisor por el pizarrón, manteniendo el modelo tradicionalista (Agüero *et al.*, 2017).

Por otra parte, en el enfoque descrito se puede descartar la innovación, ya que el profesorado simplemente se centra en el aspecto meramente instrumental del equipo, es decir, el proceso de enseñanza no se modifica. Es necesario mencionar que el uso de otras aplicaciones en la dinámica del aula, como los códigos QR, podría provocar un mayor interés del estudiantado por la materia, pues implica un factor innovador, lo cual modifica la dinámica diaria en el aula.

A partir del análisis de la información recopilada, aplicando los instrumentos de recolección de datos, se logró hallar vacíos en la dinámica diaria del aula, en relación con las herramientas tecnológicas. Ello permitió diseñar y llevar a cabo estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la asignatura de Estudios Sociales de cuarto año, mediante el uso de las TIC.

Resultados de la implementación de la estrategia educativa

Los resultados obtenidos implementando la estrategia educativa se basaron en la actitud y motivación del alumnado, así como en la validación, mediante una rúbrica, por parte de la persona docente guía del grupo. Entre los principales hallazgos por parte del estudiantado, sobresalen el interés mostrado por la utilización de herramientas tecnológicas, así como por las actividades realizadas durante la clase. Asimismo, se pudo observar destreza y capacidad en el manejo de esas herramientas (tanto de equipo como de aplicaciones), lo cual demuestra su afinidad y predisposición hacia esta metodología en la dinámica del aula.

Por otro lado, el alumnado mostró capacidad para trabajar en equipo, de manera que pudo efectuar la construcción de conocimiento, a partir del trabajo colaborativo, en concordancia con lo mencionado por Calzadilla (2002): “El aprendizaje colaborativo, es otro de los postulados constructivistas” (p. 3). Cabe destacar que el estudiantado fue capaz de completar cada una de las actividades propuestas en el tiempo establecido, lo cual demuestra la aceptación y disposición para implementar la estrategia.

Con respecto a la validación de la estrategia por parte de la persona docente guía, se conoció que esta presenta un apropiado planteamiento tanto en contenido como en su metodología. El equipo tecnológico y los recursos didácticos fueron adecuados para cumplir los objetivos propuestos. Entre los principales puntos de mejora para el profesorado guía, destaca la reformulación de la clase en torno a la disposición del tiempo por lección, para alcanzar un mayor nivel de interacción del estudiantado y, por ende, un mejor aprendizaje.

Conclusiones

La forma en que el cuerpo docente incorpora las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje se limita a lo instrumental, es decir, solo las utiliza como un fin en sí mismo y no como un recurso potenciador o de innovación. Esto deja de lado la interacción del estudiantado, para enfocarse en el conductismo o los modelos tradicionales, los cuales mantienen un patrón vertical de enseñanza.

En cuanto a las herramientas tecnológicas empleadas, prevalece el televisor, lo que indica, en primer lugar, que el nivel de conocimiento sobre las TIC, por parte del cuerpo docente, es muy bajo y lo limita



a la selección de los recursos más adecuados para el desarrollo de la materia. En segunda instancia, el rol del estudiantado es pasivo; recibe la información sin tener la posibilidad de interactuar con ella, es decir, funciona más como oyente y queda de lado en el proceso de construcción propio del conocimiento. En el trabajo de campo, no se logró observar que el cuerpo docente empleara el enfoque constructivista, lo que genera una contrariedad, ya que, en el instrumento de recolección de datos, el profesorado indica que dicho enfoque se usa mayormente, aunado a lo que expresa el estudiantado (todo denota que el enfoque tradicional es el que se utiliza, generalmente).

La estrategia educativa se orientó al abordaje de la materia de Estudios Sociales de cuarto año, a través de herramientas tecnológicas, bajo el enfoque constructivista. Es importante aclarar que se utilizaron los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación Pública, correspondientes a dicha materia y su respectivo nivel. Se debe comentar que la información actual que implica las TIC en la enseñanza de los Estudios Sociales es escasa. Además, el tiempo disponible para llevar a cabo la estrategia fue corto, en relación con la cantidad de materia que se necesitaba abarcar y la ejecución de las actividades diseñadas.

Es imprescindible acotar que este trabajo no emite valoraciones sobre el desempeño del cuerpo docente; sin embargo, debe entenderse que la incorporación de las herramientas tecnológicas a la dinámica del aula no basta para realmente innovar. Al contrario, se vuelve necesario modificar el proceso educativo, en busca de que se utilicen estrategias metodológicas, las cuales potencien los instrumentos y permitan adquirir un beneficio adicional al que se obtendría mediante el empleo de los métodos tradicionales de enseñanza.

En otras palabras, desde el MEP deben emitirse normas no solo para que la docencia puedan innovar, sino que, además, se debe buscar capacitaciones, así como es preciso dotar de recursos tecnológicos, más acordes con la actualidad, a los centros educativos, de modo que se le faciliten las herramientas necesarias al profesorado para que renueve la dinámica del aula.

Para finalizar, se debe recordar que esta investigación presenta una propuesta diseñada con base en los datos obtenidos, por lo que sus resultados no son generalizados. Se vuelve necesario que nuevos estudios permitan cotejar sus resultados en diferentes contextos y participantes, donde se puedan abordar temas como la identificación de

programas de actualización profesional, dirigidos al uso e inclusión de las TIC en la dinámica del aula, que ofrece el MEP al personal docente, o el análisis de experiencias innovadoras de aprendizaje en centros educativos públicos de primaria, en el país.

Referencias

- Agüero, N., Castro, G. y Pineda, V. (2017). *Métodos para la enseñanza de las ciencias, utilizadas por los docentes de cuarto grado de los centros educativos: Escuela Andrés Corrales Mora, Escuela San Juan Bosco y Colegio Victoria* [Trabajo final de graduación de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Repositorio del SIBDI-UCR. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/6199>
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Arteaga, F. (2016). QR académico: una propuesta didáctica emergente con apropiación de la cultura juvenil. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 13(2), 3-20. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/22164>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Chaves, J. y Zúñiga, M. (2019). *Propuesta de estrategias innovadoras para el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como herramienta por parte del personal docente de la materia de Estudios Sociales de cuarto año de la Escuela Elías Jiménez Castro, ubicada en San Rafael Abajo de Desamparados, durante el primer semestre del periodo lectivo 2019* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Estatal a Distancia.
- Espinoza, M. y Castro, C. (2014). *Estrategias pedagógicas para encauzar el proceso enseñanza-aprendizaje de la metodología en ciencias sociales: hacia un enfoque constructivista*. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, del 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108153>



- Fernández, J., Fernández, M. y Cebreiro, B. (2018). Influencia de variables personales y contextuales en la integración de las TIC en el aula en Galicia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 79-91. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.05>
- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 11, 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5346&s=5&ind=233>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsocua_a2016_cap1-2.pdf
- Martínez-Argüello, L. D., Hinojo-Lucena, F. J. y Aznar, I. (2018). Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los Procesos de Enseñanza- Aprendizaje por parte de los Profesores de Química. *Información Tecnológica*, 29(2), 41-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200041>
- Medina-Cruz, H., Lagunes-Domínguez, A. y Torres-Gastelú, C. A. (2018). Percepciones de Estudiantes de Nivel Secundaria sobre el uso de las TIC en su Clase de Ciencias. *Información Tecnológica*, 29(4), 259-266. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000400259>
- Ministerio de Educación Pública. (2017a). *Kahoot! Cuestionarios y encuestas en línea*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/Manual-Kahoot.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2017b). *Plickers. Cuestionarios y encuestas en línea* <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/Manual-Plickers.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2017c). *Política educativa de la persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. <https://www.mep.go.cr/politica-educativa>
- Prieto, M., Mijares, B. y Llorent, V. (2014). Roles del docente y del alumno universitario desde las perspectivas de ambos protagonistas del hecho educativo. *REDHECS Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 18, 279-293. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/2459>

- Ramírez, K. (2016). *Creación de una herramienta colaborativa para el aprendizaje de la programación que incentive la colaboración en niños con edades comprendidas entre 4 y 6 años* [Tesis de doctorado, Universidad de Costa Rica]. Kérwá, Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/78498?show=full>
- Riascos-Erazo, S. C., Quintero-Calvache, D. y Ávila-Fajardo, G. P. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(3), 133-157. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000300008&lng=en&tlng=es
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rodríguez, A. B. y Ramírez, L. J. (2014). Aprender haciendo-Investigar reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile”. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 53-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061041>
- Rojano, T. (2003). Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyecto de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 135-165. <https://rieoei.org/RIE/article/view/914>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es



Murales multimedia para el trabajo colaborativo en estudiantes de una maestría en línea

Multimedia Murals for the Collaborative Work with Students of an Online Master's Degree

*Amílcar Antonio Arenas Arredondo*¹ *Judith Inmaculada Francisco Pérez*²
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
amilcar.arenas.iprm@upel.edu.ve

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Ecuador

jifrancisco@puce.edu.ec

*María Susana Harrington Martínez*³
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
susanhm23@gmail.com

*Nélcara Thaís Camacho Salas*⁴
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Ecuador

ntcamacho@puce.edu.ec



Recibido: 22 de octubre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.12>

- 1 Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, Maracay, Venezuela. Docente del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín”, UPEL, Venezuela. Experto en procesos *E-Learning* de la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA). Docente invitado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), facultad de Educación. <https://orcid.org/0000-0002-6274-0608>
- 2 Doctora en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia. Docente y coordinadora de la carrera de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Coordinadora de seguimiento de posgrados en la PUCE - Matriz Quito y diseñadora de carreras y programas de posgrado en modalidad a distancia semipresencial y virtual. <https://orcid.org/0000-0001-5602-5942>
- 3 Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, Maracay, Venezuela. Docente del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín”, UPEL, Venezuela. Profesora invitada de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, facultad de Educación. <https://orcid.org/0000-0002-8807-1326>
- 4 Doctora en Gerencia. Universidad Yacambú, Venezuela. Docente especialista en tecnología educativa y diseño de entornos virtuales. Miembro de la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA). Profesora invitada de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, facultad de Educación. <https://orcid.org/0000-0003-1892-8117>



Resumen

La creación de postgrados en línea se ha expandido gracias al avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En la modalidad virtual, el logro de aprendizajes significativos se sustenta en el aprovechamiento efectivo de las distintas herramientas que ofrece la *web*. La experiencia que se presenta describe los resultados de una buena práctica dirigida a fomentar el trabajo colaborativo en los estudiantes de la Maestría en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), mediante la utilización de murales multimedia generados en distintas herramientas tecnológicas. Se aplicó en cuatro asignaturas con un total de 226 estudiantes del primer y segundo nivel durante los años 2021 y 2022. La metodología didáctica se corresponde con el *flipped classroom* o aula invertida. Se concluye que, el uso de estos recursos resultó de gran apoyo para el desarrollo de las videoclases, porque propicia el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimientos en red.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, estudios de postgrado, *flipped classroom*, mural multimedia.



Abstract

The creation of online graduate study programs has spread due to the advance of Information and Communication Technologies (ICTs). In the virtual modality, the achievement of meaningful learning is based on the effective use of the different tools offered by the web. The experience presented here describes the results of a good practice aimed at fostering the collaborative work among the students of the Master's degree in Computer Mediated Learning of the Pontifical Catholic University of Ecuador through the use of multimedia murals generated in different technological tools. It was applied to four courses (subjects) with a total of 226 students belonging to the first and second levels during the years 2021 and 2022. The teaching methodology implemented matches that of the "flipped classroom." To conclude, it can be stated that the use of these resources turned out to be a great support to the development of the videoclases



because it favors collaborative learning and helps build knowledge on the web.

Keywords: collaborative learning, flipped classroom, graduate studies, multimedia murals

Introducción

En el Ecuador, la creación y aprobación de una maestría forma parte de un proceso riguroso y sistemático que atiende los parámetros establecidos desde el Consejo de Educación Superior (CES). En el diseño de cada proyecto, intervienen expertos en currículo, diseñadores instruccionales, personal técnico y profesores autores especialistas en el campo del conocimiento. Estos últimos se encargan de crear y gestionar los procesos de aprendizaje una vez que el posgrado se ha aprobado para su implementación (CES, 2015).

Debido a la naturaleza interdisciplinaria de la Maestría en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, 2019), muchos de los estudiantes admitidos eran profesionales en diversas áreas académicas, sin embargo, no tenían formación pedagógica y contaban poca o ninguna experiencia docente en modalidad virtual. Por lo tanto, después de que se confirmó el listado de admitidos, la coordinación de la maestría y el Centro de Educación Virtual, desarrollaron una actividad de inducción para familiarizar a los estudiantes con el manejo de la plataforma, el modelo educativo y la metodología de aula inversa en la que se desarrollarían todas las actividades de aprendizaje. Asimismo, se habilitó un repositorio de recursos multimedia con tutoriales sobre el uso de diversas herramientas digitales para la construcción colaborativa de productos de aprendizaje en modalidad virtual.

Con la inducción, se procuraba preparar a los estudiantes para cambiar el esquema clásico de aprendizaje receptivo, por un enfoque de participación activa, aplicando el modelo de *flipped classroom* o aula inversa. Esta estrategia, propuesta por Jonathan Bergman y Aaron Sams, es una de las metodologías didácticas surgidas en la última década, alrededor del uso de las nuevas tecnologías, que facilita la comunicación, información, colaboración, interactividad, creatividad e innovación, en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (Dominguez y Palomares, 2020).

Las ventajas que ofrece el aula invertida es que se enfoca en una metodología tipo taller, en la cual los estudiantes acuden a la clase con una investigación previa de los temas programados y demuestran su conocimiento mediante una relación dialógica. El rol del docente es mediar en los procesos cognitivos y metacognitivos e incentivar la participación. Por lo tanto, es una modalidad útil para la formación en el nivel de postgrado, en donde se requiere que el aprendizaje sea activo, basado en la construcción independiente de la persona que aprende y en el desarrollo de habilidades para crear y re-crear aprendizajes en colaboración.

En la Maestría en Educación, mención Gestión del Aprendizaje mediado por TIC de la PUCE, el estudiante se considera un participante activo en su proceso de construcción de conocimientos. Asimismo, desde una perspectiva andragógica, asume su compromiso ante las distintas propuestas de actividades planteadas según la naturaleza de las asignaturas que conforman los dos niveles del plan curricular.

El enfoque didáctico de este postgrado incluye el desarrollo de un encuentro en tiempo real y dos actividades o tareas asíncronas por cada curso, en cada semana de estudio. En tal sentido, debe prepararse antes de cada encuentro sincrónico mediante la revisión de los recursos principales y opcionales que están cargados en la plataforma, así podrá autorregular su aprendizaje y aportar al trabajo entre pares. De tal manera que, la administración de las asignaturas demanda la utilización idónea de todo un conjunto de herramientas educativas que ofrece la *web* para la aplicación del *flipped classroom*, en concordancia con las características y necesidades del estudiante adulto. En tal sentido, el objetivo de esta buena práctica (BP) es fomentar el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de esta maestría mediante la utilización de murales multimedia generados en distintas herramientas tecnológicas.

Se considera que esta BP se justifica porque cumple con varias de las características que define la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), en virtud de que es innovadora dentro del contexto en el que se aplicó, además es positiva, ya que demostró un efecto favorable sobre los estudiantes y es sostenible porque puede tener continuidad en el tiempo y mejorarse progresivamente, en la medida en que se incorporen nuevas herramientas tecnológicas y actividades a desarrollar por parte de los estudiantes. Finalmente, cumple con el criterio de ser replicable, en vista de que se



adapta a distintas situaciones de clase en escenarios presenciales, virtuales o híbrido, de allí la importancia de su sistematización a fin de que pueda servir de aporte a otros.

Antecedentes

La revisión de distintas bases de datos y repositorios muestra cómo dentro de las comunidades académicas, las investigaciones sobre las TIC y su vínculo con el aprendizaje colaborativo ocupan un lugar preeminente impulsado, sin duda, por la expansión de clases bajo la modalidad virtual durante la pandemia causada por el virus COVID-19.

En relación con la buena práctica presentada, centrada en el uso de murales multimedia, vale destacar el trabajo de [Ruiz-Campo et al. \(2022\)](#), realizado en España con 175 estudiantes de postgrado de diversas procedencias geográficas, durante la clase el docente empleó la metodología de trabajo en equipo (*Team Based Learning*) y utilizó como recursos diapositivas en PowerPoint, mural de Padlet y pósit (especie de papelógrafo) para la exposición de contenidos. Finalmente, compararon la percepción sobre el aprendizaje y hubo preferencia por el empleo de recursos basados en contenidos informáticos. Se concluye que estos favorecen la socialización, integración grupal e interés.

En el mismo contexto español, [De la Cruz y García \(2018\)](#), utilizaron los murales multimedia para la enseñanza de la historia en estudiantes del máster de la Universidad de Jaén, dado su carácter innovador y las facilidades que ofrece para fomentar la construcción de conocimientos, la empatía histórica y el trabajo en equipo. Se hace énfasis en todas las etapas que conlleva elaborar un mural para que realmente cumpla su propósito.

La amplitud de temáticas y de asignaturas que cobijan los murales multimedia hace de estos un recurso de carácter proteico que puede servir de apoyo en diversas latitudes y campos disciplinares como las matemáticas; así lo evidencian las investigaciones de [Megat et al. \(2020\)](#), realizadas en Indonesia en un curso sobre estadística, sus resultados muestran que el aprendizaje activo a través de Padlet tiene un efecto significativo en la mejora de la participación de los estudiantes en las actividades de clase.

[Sætra \(2021\)](#), llevó a cabo su investigación en Noruega durante un curso introductorio en estadística, dirigido a economistas. Su finalidad era incentivar la participación y fomentar la mediación efectiva, el

andamiaje y el aprendizaje colaborativo en grandes grupos de estudiantes que, generalmente, tenían tendencia a desertar.

Por su parte, la investigación de [Sweeney et al. \(2021\)](#), se ubica en el campo de la medicina y sus autores utilizaron el mural de Google Jamboard con buenos resultados durante clases de anatomía en tres universidades ubicadas en Irlanda, Escocia y Estados Unidos. En el contexto latinoamericano, específicamente en el Ecuador, existen hallazgos similares que avalan la efectividad de los murales elaborados en Padlet para el estímulo de los procesos cognitivos, el fortalecimiento del aprendizaje y el trabajo colaborativo ([Giler-Loor et al., 2020](#); [Sevilla-Rodríguez y Castro-Salazar, 2021](#)).

Referentes teóricos

Construccionismo social

Este es un planteamiento teórico que se sustenta en los aportes de [Vygotsky \(1979\)](#), este considera el aprendizaje como un proceso que involucra el desarrollo cognitivo y social de las personas. En los diferentes espacios de intercambio social, se inicia la adquisición de los conocimientos del niño a través de las interacciones que se dan, en primera instancia, con sus familiares y luego con sus pares cuando se incorpora a la escuela. Al respecto, afirma: “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el sujeto accede a la vida intelectual con aquellos que lo rodean” (p. 11).

Por tanto, el conocimiento no reside de manera exclusiva en la mente de la persona o en el medio que la rodea, sino en los procesos sociales que esta vive, los cuales se convierten en espacios de interacción e intercambio simbólico, de manera que las construcciones de aprendizaje individuales están supeditadas al medio social, en donde ocurre el diálogo compartido y se construyen significados que evolucionan a través del tiempo ([Araya et al., 2007](#)).

En este fundamento se basan muchas de las estrategias colaborativas virtuales, en donde se aprende a partir de espacios comunes de interacción y cocreación, elaborados progresivamente, con la participación de todos los involucrados. En estas experiencias, la meta didáctica va más allá de favorecer la cognición individual, hasta lograr un verdadero intercambio del contexto social y cultural de los estudiantes



quienes construyen significados a partir de la realidad compartida (Pinto *et al.*, 2019).

Mientras se generaliza el uso de la formación virtual, se requiere de mayores esfuerzos para diversificar las estrategias pedagógicas y de aprendizaje, especialmente, en educación superior. El constructivismo social logra aportar mucho en este sentido, porque promueve el aprendizaje en tareas académicas multipercptivas, en donde ocurren procesos de confrontación, comparación y comprobación, desde la conciencia individual a la profundidad del encuentro social de las personas que aprenden (Hernández, 2007).

Estas actividades son similares a la manera en que ocurre el aprendizaje naturalmente, producto de acciones sociales basadas en el lenguaje, que posibilitan la construcción entre aquellos que comparten contextos específicos y otorgan significados para quienes intervienen en ellas y las comprenden (Agudelo y Estrada, 2012).

Trabajo colaborativo

Las investigaciones previas demuestran que las herramientas colaborativas favorecen la interacción entre los estudiantes durante la participación en trabajos grupales, en los que todos deben aportar a la construcción de un producto académico, así como mostrar puntos de vista para la discusión de ideas sobre un tema en particular. Estas forman parte de la tecnología colaborativa en virtud de que han sido concebidas para lograr la construcción colectiva mediante la generación de escenarios que dan cabida a la visualización y la argumentación (Hernández-Sellés, 2021).

Asimismo, el dominio socioafectivo se evidencia en las relaciones de intercambio, porque “cada miembro expresa compromiso tanto con su propio aprendizaje como con el de los demás miembros de su grupo. Son elementos básicos la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo” (Zangara y Sanz, 2020, p. 10).

Por otra parte, cuando se trata de la puesta en práctica de trabajos colaborativos durante sesiones síncronas, la claridad de las instrucciones es esencial para el logro de los resultados de aprendizaje. Por tanto, la escogencia de determinadas herramientas cooperativas es parte de un proceso en los que se evalúa su adecuación a los propósitos didácticos y su efectividad como al público que está dirigido, tomando en cuenta las

edades y los diagnósticos previos sobre su adaptabilidad a la tecnología en contextos didácticos.

Al respecto [Lizcano-Dallos et al. \(2019\)](#), mencionan que el trabajo colaborativo se trata de una apuesta por consolidar la interacción didáctica de los actores para generar la creación de conocimiento desde la participación activa y la colaboración estructurada; esta condición permite entender el trabajo en colectivo como una actividad que propicia la innovación educativa, por consiguiente el uso de los murales multimedia resulta una excelente estrategia de cooperación al hacer uso de diversas herramientas que la *web* presenta tanto, para interacción sincrónica como asincrónica.

Murales multimedia

Los murales multimedia son una manera novedosa y rápida de compartir recursos diseñados en cualquier formato electrónico. A través de ellos se pueden mostrar fotografías u otros tipos de imágenes, documentos, vídeos, audios, enlaces *web*, incluso hasta otros murales multimedia. [Pardo-Cueva et al. \(2020\)](#), señalan que tanto profesores como estudiantes los usan como un espacio de conversación y debate para la producción de nuevos conocimientos al interactuar con otros recursos multimedia que son creados en diversos formatos digitales y compartidos por ellos.

Por lo general, se implementan en los entornos virtuales de aprendizaje y otros espacios interactivos, como los *blogs* y salas de videoconferencia, para que los estudiantes compartan recursos y actividades en las que están trabajando ([Cuetos, 2021](#)), de manera que puedan exponer sus ideas y opiniones que contribuyen con su desarrollo personal y académico.

Una ventaja del uso de los murales multimedia es que permiten plantear una o más preguntas y debatir sobre ellas, de esta forma se visualizan con facilidad las aportaciones de los participantes sin importar de qué forma se diseñe un determinado mural multimedia. Es una alternativa que guarda similitud con el funcionamiento de los foros en las aulas virtuales ([De la Cruz y García, 2018](#)).

Otra ventaja es que a través de ellos se pueden recopilar todo tipo de informaciones para elaborar proyectos y trabajos de investigación. El acceso compartido a un mural multimedia permite que cada uno de los participantes realice sus proyectos de trabajos de grado o



investigaciones libres. Cualquier profesor o estudiante tiene la posibilidad de añadir recursos que consideren importantes para facilitar la lectura de estos productos académicos (Sandoval *et al.*, 2012).

Los murales multimedia también sirven para comentar sobre la comprensión de libros o artículos de investigación. En estos espacios digitales, pueden mostrarse las opiniones realizadas por los participantes sobre el texto leído, y una vez finalizada una sesión de clases puede presentarse un resumen de la lectura como un producto de trabajo colaborativo (Roig y Ferrández, 2013), de igual modo ocurre cuando elaboran diagramas, mapas mentales, nubes de palabras, infografías y otros recursos en tiempo real por medio de una sala de videoconferencias.

Algunos investigadores como Aguilar *et al.* (2021) y Ouro (2021), recomiendan el uso de los murales multimedia para la construcción de portafolios digitales. Existen una gama de herramientas, como Padlet, Linoit, Mural.ly, Glogster o Popplet, que permiten configurarlos como portafolio para cada estudiante, donde podrán compartir sus trabajos finales, artículos, proyectos, vídeos, grabaciones de audio, mapas mentales, entre otros productos académicos elaborados a lo largo de un determinado curso o asignatura. El profesor puede escribir sus comentarios y dejar sus valoraciones u observaciones sobre su rendimiento académico.

Como se mencionó anteriormente, los murales multimedia tienen una diversidad de usos destinados a la divulgación de informaciones y gestión de nuevos conocimientos, pero un elemento clave es que el docente tenga en cuenta el objetivo o propósito por el cual desarrolla una actividad sincrónica o asincrónica, bien sea la creación de un mural multimedia de manera colaborativa por parte de los estudiantes, o el profesor lo diseñe para que sus estudiantes logren compartir recursos en diversos formatos electrónicos bajo una serie de criterios que validan la actualidad y relevancia de los contenidos abordados en una determinada asignatura.

Estrategia metodológica

La buena práctica se realizó en el contexto de la Maestría en Educación, mención Gestión del Aprendizaje mediado por TIC, con la participación de 237 estudiantes de cinco asignaturas, ubicadas en el primer y segundo nivel del diseño curricular y se distribuyeron en

cuatro paralelos o secciones administradas durante el año 2021 y 2022, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Número de estudiantes que cursaron las asignaturas de primer y segundo nivel

Asignatura	Nivel	Paralelo	N.º Estudiantes
Diseño instruccional en la virtualidad	I	1 y 3	52
Teoría y práctica de la educación virtual	I	1 y 3	60
Andragogía	II	3 y 4	33
Herramientas de la <i>web</i> didáctica	II	1 y 2	64
Trabajo de titulación-complexivo	II	4	17

Nota: elaboración propia.

Planificación de la BP

La planificación de la buena práctica se hizo en atención a la metodología del aula invertida (*flipped classroom*) con el fin de fomentar la participación de los estudiantes en los encuentros sincrónicos. La selección de las herramientas para la elaboración de murales multimedia se ajustó al contenido de las asignaturas, cuyos objetivos generales se enuncian en la tabla 2.

Tabla 2

Objetivo general de las asignaturas de primer y segundo nivel

Asignatura	Objetivo general
Diseño instruccional en la virtualidad	Planificar experiencias y ambientes para la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad, siguiendo un proceso lógico y secuencial, considerando los fundamentos del diseño instruccional y modelos que sustenten el análisis de necesidades intelectuales, la definición de resultados de aprendizaje, el diseño de recursos, actividades y la evaluación, con los cuales se pueda configurar una unidad temática de una asignatura bajo la modalidad virtual.
Teoría y práctica de la educación virtual	Analizar las conceptualizaciones básicas, los enfoques pedagógicos y los fundamentos teóricos que sustentan la planificación, el diseño e implementación de experiencias formativas mediadas por TIC.



Andragogía	Construir el sustento teórico-metodológico requerido para el ejercicio de la docencia en educación superior bajo la modalidad virtual, a partir del análisis de los fundamentos de la andragogía.
Herramientas de la <i>web</i> didáctica	Diseñar recursos para el aprendizaje, basados en herramientas de la <i>web</i> , con estándares de calidad, versatilidad y creatividad para ser aplicados en entornos virtuales de aprendizaje.
Trabajo de titulación-complexivo	El examen complexivo corresponde a la evaluación en la cual el maestrante demostrará el dominio metodológico para la resolución creativa e innovadora de los problemas abordados en la educación que fueron identificados en el estudio de pertinencia del proyecto, por lo tanto, guardará correspondencia con los resultados de aprendizaje establecidos para el programa.

Nota: diseño curricular de la Maestría Gestión del Aprendizaje mediado por TIC, PUCE (2019).

Herramientas y recursos empleados

Para el desarrollo de las actividades, se utilizaron las siguientes herramientas: Padlet, Popplet, Jamboard, Canva y Linoit, todas disponen de una versión de acceso libre, en la cual fácilmente, pueden registrarse los estudiantes solo con su correo electrónico.

Implementación de la buena práctica

Para la utilización de los murales, se tomaron en cuenta las siguientes fases:

1. Escogencia de la herramienta: los contenidos de la asignatura y los resultados de aprendizaje funcionaban como el primer filtro para la elección de un determinado recurso de murales multimedia. Además, se tomó en cuenta su usabilidad, diseño, versión de acceso libre, posibilidad de incorporar información en diversos formatos (texto, audio, video).
2. Establecimiento del propósito del mural multimedia: esto se llevó a cabo según los contenidos a desarrollar en el encuentro sincrónico y el momento de la clase en el cual se iba a utilizar.
3. Envío de tutoriales sobre el uso del mural: para facilitar la implementación efectiva de la herramienta, especialmente en las asignaturas del primer nivel, previo a la clase, se les enviaba a los estudiantes videos instructivos breves y otros documentos para que pudieran familiarizarse con la interfaz y hacer el registro con su correo electrónico, en el caso de que así se requiriera.

En el segundo nivel, por medio de la comunicación entre los docentes ya se tenía conocimiento de cuáles recursos habían sido utilizados.

4. Fijación de criterios según el tipo de participación:

4.1. Individual: el mural se utilizaba para que cada estudiante respondiera una pregunta o insertara una imagen sobre el tema de la clase. Al término del tiempo dado para la participación (entre 15 y 20 minutos), se proyectaba para que todos pudieran ver cómo se articulaban las ideas y el docente guiaba la discusión.

4.2. En pequeños grupos: dependiendo de la cantidad de estudiantes, se creaba el número de grupos en la plataforma Zoom, tal organización podía ser de tres formas: aleatoria según el sistema, escogencia libre del grupo por el estudiante, o asignación del docente de acuerdo con el conocimiento de las características de los participantes y el propósito de la actividad.

Adicionalmente, se entregaban las instrucciones detalladas en un documento en formato word. El tiempo de duración de la actividad estaba entre 35 y 45 minutos aproximadamente, durante ese lapso, el docente entraba a las salas para acompañar el trabajo colaborativo; motivar la participación de los estudiantes y aclarar dudas.

5. Utilización del mural multimedia: Al terminar las sesiones de trabajos grupales, los estudiantes publicaban en el mural las conclusiones obtenidas por su grupo, así como los recursos generados en otras herramientas tales como: infografías, diagramas, nubes de palabras, mapas mentales, entre otros que eran presentados en la plenaria.

Además, el mural fungía como el espacio para capturar el producto del trabajo en equipo y hacerlo visible para todos los compañeros. Posteriormente, al encuentro sincrónico, el docente podía evaluar detalladamente el resultado del esfuerzo colaborativo.

Resultados y discusión

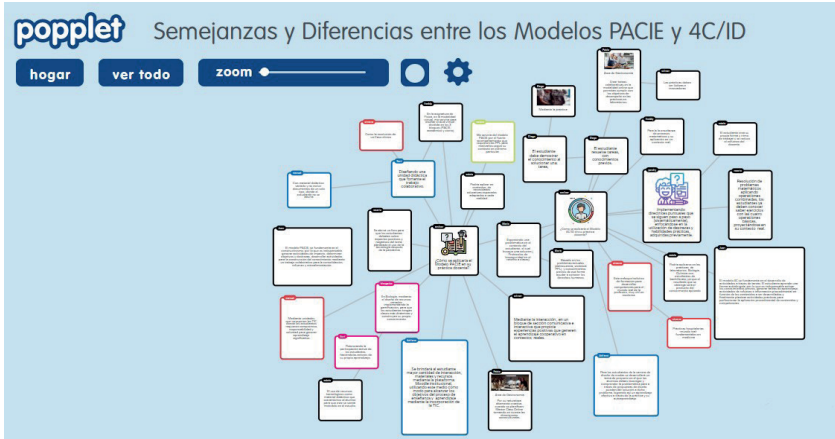
Los resultados, expresados en las figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6, permiten evidenciar una variedad de murales multimedia diseñados en la versión gratuita de cinco herramientas digitales: Popplet, Padlet, Linoit, Canva y Jamboard, en las cuales se muestra el producto del trabajo colaborativo realizado por los estudiantes de la Maestría en Educación,



mención Gestión del Aprendizaje mediado por TIC de la PUCE, para el desarrollo de los contenidos propios de cada curso.

Figura 1

Semejanzas y diferencias entre los modelos PACIE y 4C/ID



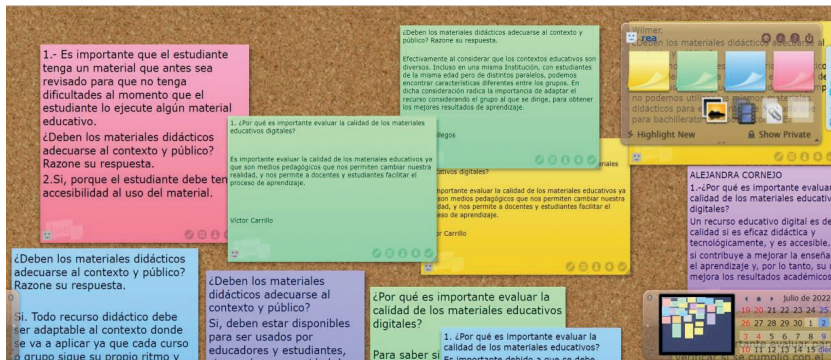
Nota: trabajo realizado en la asignatura Diseño instruccional en la virtualidad. Herramienta: popplet.

Figura 2

Fundamentos, generaciones y modelos instruccionales

Nota: trabajo realizado en la asignatura Diseño instruccional en la virtualidad. Herramienta: Padlet.

Figura 3
Recursos educativos abiertos



Nota: mural realizado en la asignatura Herramientas de la web didáctica. Herramienta: Linoit.

Figura 4
Valoración de la herramienta Jamboard



Nota: mural realizado en la asignatura Herramientas de la web didáctica. Herramienta: Jamboard.

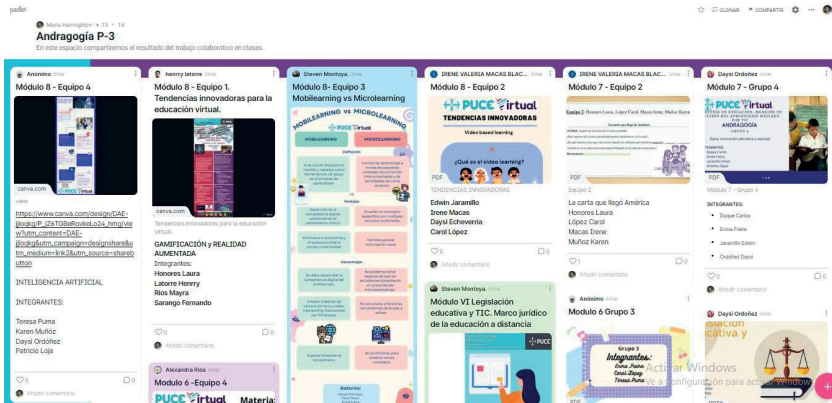


Figura 5
Desarrollo de un estudio de caso integrando los ejes temáticos de la maestría



Nota: mural realizado en la asignatura Trabajo de titulación-complejivo. Herramienta: Canva.

Figura 6
Contenidos sobre Andragogía



Nota: mural realizado en la asignatura Andragogía. Herramienta: Padlet.

Cada uno de los murales multimedia presentados es una evidencia de los procesos cognitivos demostrados por los estudiantes (búsqueda y organización de la información, análisis, síntesis), para dar respuesta a un contenido temático tratado durante el encuentro sincrónico. La capacidad de argumentación resultó favorecida, por cuanto en las plenarias se solicitaba apoyar o refutar algunas posiciones asumidas por ellos.

Estos resultados están en concordancia con los de [Megat et al. \(2020\)](#) y [Sætra \(2021\)](#), ya que el uso de los murales multimedia fomenta el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes en las actividades de clase. Estos sirvieron también como recursos para expresar opiniones sobre lecturas, elaborar resúmenes ([Roig y Ferrández, 2013](#)).

De acuerdo con los lineamientos de la metodología del aula inversa, se aprecia que el empleo de diversas herramientas tecnológicas, en este caso las enfocadas en los murales multimedia, contribuyen en la “dinámica grupal [y] posicionan el nuevo rol del estudiante como actor en línea, en que el contexto tecnológico institucionaliza prácticas educativas interactivas” ([Lizcano-Dallos et al., 2019](#), p. 16). Se hizo evidente todo lo que representa el trabajo colaborativo ([Zangara y Sanz, 2020](#)).

Dentro de lo planteado por el construccionismo social ([Vygotsky, 1979](#)), durante el trabajo colaborativo, los estudiantes pudieron valorar el aporte de sus pares, contribuir en la creación colectiva y también, forjar lazos de amistad en vista de que, al ser estudios en la modalidad virtual, la mayoría estaba ubicado en distintos espacios de la geografía ecuatoriana y no se conocían personalmente. Otro aspecto importante observado durante el diseño de los murales multimedia en equipo fueron habilidades blandas como la capacidad de liderazgo y resolución de problemas.

En cuanto al diagnóstico inicial, los estudiantes desarrollaron competencias no solo para avanzar en su prosecución académica, sino para fortalecer su práctica como docentes, conocer nuevas herramientas para aplicarlas en sus clases y, en el caso de quienes tenían menos experiencia en el manejo de las TIC, obtuvieron conocimientos importantes para alcanzar el perfil del egresado establecido por la PUCE.

Desde una mirada crítica se puede señalar que, si bien la valoración del uso del mural multimedia fue positiva en todos los cursos, en el caso de Padlet, que es una de las herramientas más versátiles, un aspecto a mejorar es no limitar su empleo a la subida del recurso creado en otras plataformas, sino invitar a los estudiantes a resumir lo que se



discute en los encuentros sincrónicos para aprovechar así todas las ventajas que ofrece dicho recurso como medio de interacción.

Asimismo, se considera importante propiciar la identificación, análisis y discusión, de las relaciones implícitas y explícitas entre las ideas, conceptos o elementos representados. Estos vínculos no siempre serán vistos de la misma manera por todos los estudiantes, por lo tanto, pueden convertirse en nuevos conocimientos y servir de ancla motivacional para favorecer el aprendizaje por descubrimiento y significativo en los estudiantes.

Además, en el mismo mural elaborado con Padlet se puede agregar una rúbrica para coevaluar los recursos diseñados por los compañeros (nubes de palabras, infografías, presentaciones multimedia, etc.), en virtud de que el aprendizaje colaborativo implica tanto el compromiso individual, como el que se demuestra en relación con los demás participantes del grupo (Zangara y Sanz, 2020). Por tanto, recibir retroalimentación de los pares favorece la mejora del proceso de aprendizaje, dado que el éxito académico ligado al trabajo colaborativo comprende lo individual y social (Mariscano, 2019).

Por otra parte, en próximas oportunidades resultaría conveniente generar una mayor integración entre los contenidos curriculares de mayor afinidad en la construcción de murales que abarquen, por ejemplo, el cierre temático de dos o tres cursos. Esto podría servir para favorecer el currículo integrado, las relaciones interdisciplinarias alrededor de ecologías de aprendizaje digital más complejas, concebidas como perspectivas integradoras que le otorgan valor a la creación de redes de aprendizaje producidas en variados entornos (González-Sanmamed *et al.*, 2018).

De igual manera conviene usar los murales multimedia para adquirir o fortalecer habilidades relacionadas con la creación de contenidos digitales, sobre todo en la integración de conocimientos previos, la realización de producciones artísticas, recursos multimedia y programación informática, así como en la aplicación de los derechos de propiedad intelectual y licencias de uso *Creative Commons* (Carretero *et al.*, 2017).

Conclusiones

Dentro de los entornos virtuales de la Maestría en Educación, mención Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC, los murales multimedia contribuyeron a que los estudiantes alcanzaran los resultados de aprendizaje esperados según el diseño curricular. Dado su carácter

interactivo, uso fácil e intuitivo, estos recursos favorecieron la construcción del aprendizaje entre los compañeros, ya que propiciaron oportunidades para la socialización, el intercambio de ideas y la aplicación de la teoría a situaciones particulares asociadas a los contenidos curriculares de cada una de las asignaturas.

La posibilidad de acceder a los contenidos allí plasmados se convierte en un recurso para el docente que puede servir de modelo en la administración sucesiva de las asignaturas, para resguardar información valiosa que promueva el desarrollo de investigaciones y como recurso didáctico en procesos de auto y coevaluación de las producciones generadas por los grupos. La implementación de los murales multimedia está articulada con la metodología del *flipped classroom* que resalta la responsabilidad y participación del estudiante en su aprendizaje.

Dentro de los obstáculos encontrados, estuvieron los de tipo técnico, como la conectividad limitada para avanzar en el trabajo colaborativo. Algunos estudiantes evidenciaron dificultades para utilizar las herramientas por ausencia de las competencias digitales requeridas para ello. Asimismo, al usar algunos recursos con acceso gratuito, estas permiten un número máximo de murales por usuario.

Entre las recomendaciones de la experiencia, se mencionan: (a) proporcionar información clara y detallada de cuál es el propósito del mural, (b) seleccionar la herramienta adecuada para la construcción y administración de murales multimedia, considerando las competencias digitales de los estudiantes y, (c) manejar los contenidos en diversos formatos electrónicos, de manera que los estudiantes aprendan a obtener y procesar los datos sin importar la forma en cómo son presentadas en la *web*.

Referencias

- Agudelo, M. E. y Estrada, P. (2012). Constructivismo y constructivismo social: algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 17, 353-378. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261387015>
- Aguiar, N. H., Chala, A. J., Martínez, N. C. y Pedraza, Y. P. (2021). *El mural digital, una herramienta pedagógica desde el aprendizaje significativo para fortalecer la tradición cultural en los estudiantes de grado cuarto de la Escuela Normal Superior de*



- Gachetá* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/13554>
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24),76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. European Commission's Joint Research Centre. Publications Office of the European Union. <http://europa.eu/!Yg77Dh>
- Consejo de Educación Superior (CES). (2015). *Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en línea a distancia y semipresencial o de convergencia de medios*. CESRPC-SE-14-Nº.043 -2015. <https://bit.ly/3Trxwih>
- Cuetos, M. J. (2021). Valoración de una experiencia con Linoit para el aprendizaje colaborativo en línea. *Campus Virtuales*, 10(2), 195-206. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/894>
- De la Cruz, A. y García, A. (2018). Los murales digitales para un aprendizaje cooperativo de la historia: una herramienta innovadora. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 113-127. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1745>
- Domínguez, F. y Palomares, A. (2020). El “aula invertida” como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 261-275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>
- Giler-Loor, D. J., Zambrano-Mendoza, G. K., Velásquez-Saldarriaga, A. M. y Vera-Moreira, M. T. (2020). Padlet como herramienta interactiva para estimular las estructuras mentales en el fortalecimiento del aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 1332-1351. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1376>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>

- Hernández, S. C. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. *Apertura*, 7(7), 46-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800705>
- Hernández-Sellés, N. (2021). Herramientas que facilitan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: nuevas oportunidades para el desarrollo de las ecologías digitales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 81-100. <https://doi.org/10.6018/educatio.465741>
- Lizcano-Dallos, A. R., Barbosa-Chacón, J. W. y Villamizar-Escobar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 5-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.acat>
- Mariscano, I. (2019). Evaluación formativa, aprendizaje colaborativo y habilidades transversales. *Revista Reloj de Agua*, 18, 5-14. https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_matematica/article/view/254
- Megat, N., Firdaus, N., Che. R., Azmeela, S. y Azlan, W. (2020). Enhancing Classroom Engagement Through Padlet as a Learning Tool: A Case Study. *International Journal of Innovative Computing*, 10(1), 49-57. <https://doi.org/10.11113/ijic.v10n1.250>
- Pardo-Cueva, M., Chamba-Rueda, L. M., Higuerey-Gómez, A. y Jaramillo-Campoverde, B. G. (2020). Las TIC y rendimiento académico en la educación superior: una relación potenciada por el uso del Padlet. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 28, 934-944. <https://r.issu.edu.do/?l=12707DzL>
- Pinto, J. E., Castro, V. A. y Siachoque, O. M. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y Ciencia*, 22, 117-133. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10042>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). (2019). *Diseño Curricular. Maestría en Educación, mención en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC* [Documento no publicado].
- Roig, R. y Ferrández, S. (2013). Opinión de los futuros maestros sobre el diseño y uso de murales multimedia como recurso didáctico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 155-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828074012>
- Ruiz-Campo, S., Zúñiga-Jara, S. y Cruz-Chust, A. M. (2022). Percepción del aprendizaje con técnicas de trabajo en equipo en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 15(1), 73-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100073>
-



- Sætra, H. S. (2021). Using Padlet to Enable Online Collaborative Mediation and Scaffolding in a Statistics Course. *Education Science, 11*, 219. <https://doi.org/10.3390/educsci11050219>
- Sandoval, Y. López, E. y Marín, V. (2012). Murales educativos interactivos aplicados a la enseñanza superior. *El Guiniguada, 21*, 197-214. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/12276/1/0235347_00021_0011.pdf
- Sevilla-Rodríguez, M. E. y Castro-Salazar, A. Z. (2021). Padlet como estrategia de enseñanza colaborativa en el proceso de aprendizaje. *Cienciamatria, 7*(13), 173-192. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.478>
- Sweeney, E. M., Beger, A. W. y Reid, L. (2021). Google Jamboard for virtual anatomy education. *Clinic Teacher, 18*, 341-347. <https://doi.org/10.1111/tct.13389>
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378627>
- Ouro, M. D. (2021). Lino.it. El nuevo mural digital. *Revista Inclusiones, 8*(8), 279-292. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/11095>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Zangara, M. A. y Sanz, C. (2020). Trabajo colaborativo mediado por tecnología informática en espacios educativos. Metodología de seguimiento y su validación. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 25*, 8-20. <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1280/1080>



La práctica docente del profesorado novel de educación primaria en su ingreso al servicio profesional

The Teaching Practice of the Novice Elementary School Teacher upon Entering the Professional Service

Myriam Gómez-Solís¹

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

México

mgomez@benejpl.edu.mx



Resumen

En este artículo, se propone describir las dificultades de la práctica docente, así como las estrategias de afrontamiento que experimentan, al ingresar al servicio, especialistas de educación primaria en México. El estudio es cualitativo con enfoque fenomenológico hermenéutico, lo cual permitió contar con narrativas obtenidas de entrevistas semiestructuradas de cinco docentes nóveles. Los resultados se presentan desde una perspectiva de teorías y creencias de la práctica educativa en cuatro dimensiones: contexto escolar, previsión, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identifica que el profesorado descarga las planeaciones elaboradas de Internet, de lo cual derivan las dificultades en los tres momentos de la enseñanza, por ser la planeación el punto de partida para anticipar vivencias y orientar las acciones



Recibido: 28 de octubre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.13>

¹ Docente e investigadora. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, Campus Tijuana, México. <https://orcid.org/0000-0001-5490-1718>

tanto de intervención como de evaluación. Respecto a las estrategias de afrontamiento, estas tienen como referencia la experiencia docente.

Palabras clave: Estrategias de formación, enseñanza-aprendizaje, práctica pedagógica, profesorado de educación básica.



Abstract

The purpose of this article is to describe the difficulties in teaching practice, as well as the coping strategies, experienced by beginning elementary school teachers in Mexico upon entering the service. The study is qualitative with a hermeneutic phenomenological approach, which allowed us to rely on narratives obtained through semi-structured interviews of five novice teachers. The results are presented from a perspective of theories and beliefs of educational practice in four dimensions: school context, anticipation, conduction and evaluation of the teaching-learning process. It is identified that teachers download the lesson plans elaborated on the Internet, from which the difficulties in the three moments of teaching derive since planning is the starting point to anticipate experiences and guide the actions of intervention and evaluation. Regarding the coping strategies, they have the teaching experience as a reference.

Keywords: basic education teacher, pedagogical practice, teaching-learning, training strategies

Introducción

En México, las políticas educativas que han impulsado transformaciones priorizan la formación del profesorado como pilar en la educación básica y generador de los cambios educativos. Una de las acciones para mejorar y modificar las prácticas docentes se enfocó en incluir la fase de ingreso al servicio público educativo (OCDE, 2010). Esta etapa de formación permite al profesorado novel o principiante un desarrollo experto coherente y evolutivo, necesario entre la educación inicial y continua, debido a que es el momento en el que la persona educadora dispone de su saber y de lo que es capaz de hacer en su inserción a la cultura profesional (Marcelo y Vaillant, 2017).

En torno a los estudios relacionados con los problemas que enfrenta el profesorado en su inserción a la docencia, se señalan que este



percibe, desde su experiencia, dificultades en las que plasma su sentir y destaca los diversos recursos empleados para afrontarlas. Estos conflictos pueden clasificarse en a) sociales que trastocan los contextos escolares, b) organización y gestión escolar, y c) prácticas de enseñanza. Los dos últimos ámbitos son los más estudiados en la literatura y resultan determinantes para fortalecer tanto la identidad como el desarrollo profesional de cada especialista en docencia (Cisternas, 2016; Flores, 2015; Ruffinelli, 2014).

En la última década, en México y el resto de Latinoamérica, los problemas sociales trastocan contextos escolares e impactan en la práctica de la personal novel en educación. Destacan la violencia entre el alumnado, estudiantes con adicciones, venta de sustancias y falta de apoyo al sector estudiantil por parte del profesorado y de tanto padres como madres de familia (Calderón *et al.*, 2016; Guerrero *et al.*, 2012; Inurrigarro *et al.*, 2012; Moliner y Ortí, 2016; Rodríguez *et al.*, 2012).

En lo tocante a las complejidades de organización y gestión escolar, se identifican desconocer el funcionamiento escolar; la capacidad para adaptarse a normas, mecanismos, usos y costumbres; la comunicación con el personal y padres o madres de familia; la participación en acciones de mejora del contexto escolar; el autoritarismo y la presión de quienes dirigen; las exigencias institucionales sin apoyo; la sobrecarga horaria; los cursos numerosos, y la diversidad en el aula. Cabe señalar que, ante la inseguridad del contexto, las personas nóveles solicitan su cambio a colonias en mejores condiciones o con menor índice de violencia (Ajagan *et al.*, 2014; Flores, 2015; Southwell e Iglesias, 2020; Ortúzar *et al.*, 2016; Ruffinelli, 2014).

En lo que concierne a los obstáculos de enseñanza, identificados en cinco décadas por Veenman (1984) y que coinciden con los estudios actuales en México y el resto de Latinoamérica, destacan aspectos pedagógicos como la disciplina en el aula, la motivación del alumnado, la evaluación, la organización del trabajo en clase, el exceso de funciones para planear y cumplir lo administrativo, el uso de diversos métodos de enseñanza, el dominio de la asignatura, estrategias para atender la diversidad, materiales insuficientes e inadecuados.

En este contexto, la presente investigación centra el interés en el profesorado de educación básica que ingresa al servicio público en México. Se focaliza en las dificultades en tres momentos de la acción didáctica: planeación, conducción y evaluación del proceso de

enseñanza-aprendizaje (E-A), modelo propuesto por [García-Cabrero et al. \(2008\)](#). Con esta información, la idea es aportar insumos para mejorar la formación inicial y continua, así como enriquecer o formular programas y políticas de apoyo a los procesos de inserción, como una actividad prioritaria que busca incidir en el desempeño docente y elevar la calidad educativa en el país ([Marcelo y Vaillant, 2018](#)).

Por tanto, la pregunta que orienta esta investigación es: ¿cuáles son las dificultades de práctica docente que enfrenta el profesorado en su inserción a sus labores en educación primaria y qué estrategias de afrontamiento emplea? En respuesta a esta interrogante, se propone describir las dificultades de la práctica docente del profesorado principiante de educación primaria en Ensenada, Baja California, México, así como identificar las estrategias de afrontamiento que emplea para paliar las limitantes que encuentra. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos: a) identificar las dificultades de práctica docente del profesorado; b) especificar las estrategias de afrontamiento empleadas para mejorar el desempeño.

Práctica del profesorado novel

La formación docente es una profesión que se constituye de la práctica como fuente de conocimiento de la enseñanza y de aprender a enseñar. Se realiza mediante intervenciones en las que se incorporan principios teóricos educativos, aprendizajes, cultura y se desarrolla en etapas como proceso que establece la pericia del profesorado ([Flores, 2015](#); [Marcelo, 2011](#)). En este sentido, de la práctica emerge la teoría como un puente entre el saber educativo y la realidad escolar.

En este estudio, resulta de interés la fase de formación que abarca los primeros años de inserción laboral, caracterizada por un periodo que varía entre tres y cinco años ([Marcelo, 2011](#)). Para las personas docentes principiantes, las primeras prácticas de enseñanza representan aprendizajes intensos en nuevos contextos escolares. Estos son presentados como problemas que enfrenta quien es novel, empleando estrategias de afrontamiento ([Marcelo, 2011](#); [Vaillant, 2008](#)).

[Cisternas \(2016\)](#) y [Cisternas y Lobos \(2019\)](#) plantean que el profesorado que ingresa al primer trabajo inicia una fase crucial de desarrollo profesional. Una de las primeras actividades por realizar se desglosa en tres momentos del proceso de enseñar: la preparación de la enseñanza, la implementación de estrategias y la evaluación de



aprendizajes. Ello representa cierta tensión, generada al reconocer que las teorías aprendidas durante la formación inicial distan de las exigencias en el aula y la escuela (Ayala *et al.*, 2015; Cornejo, 1999).

De acuerdo con Gómez-Solís y Gómez (en prensa), los saberes de referencia que posee la persona docente novel se constituyen de teorías pedagógicas y conocimiento práctico, los cuales operan en la toma de decisiones al planear, intervenir y evaluar la enseñanza-aprendizaje. Con estas informaciones, el gremio principiante busca articular la experiencia para atender las dificultades de la práctica; sin embargo, lo investigado reporta que la descontextualización de la práctica, la fragmentación de la teoría y la desvinculación entre ambos aspectos durante la formación inicial trastocan la práctica del profesorado novel, generando una crisis de identidad profesional.

Por lo anterior, en estos momentos de choque con la realidad la persona novel toma decisiones a partir de las teorías implícitas, de acuerdo con Bullough (2000), creencias que tienen su origen en las vivencias sobre la enseñanza en distintos momentos, a través de la trayectoria como estudiante, docente en formación inicial, incidentes críticos, socialización de experiencia con docencia experta y convivencia con familiares que se dedican a la profesión. Estas ideas son el fundamento sobre el que se construye la práctica profesional.

Con base en lo anterior, se identifica que las teorías en uso de la docencia son construidas desde sus propias experiencias en determinados contextos culturales. Estas son la base en su práctica educativa y su reestructuración orientada hacia lo teórico puede darse al articular lo que hace en el aula con planteamientos de las investigaciones educativas, como referentes para transformar la práctica y como estrategia de afrontamiento. De esta manera, la persona novel evitaría el riesgo de perder interés en la profesión, reproducir y perpetuar tanto conocimientos como creencias intuitivas en la escuela.

Respecto a las estrategias de afrontamiento empleadas por el profesorado principiante para atender las dificultades, preocupaciones o dilemas de la práctica, Cisternas y Lobos (2019) identificaron que usan tácticas de gestión y organización del ambiente, así como otras relacionadas con el qué y cómo promover aprendizajes en todo el alumnado.

Eirín *et al.* (2009) proponen programas formativos en la inserción, por ejemplo, una instrucción orientada hacia identificar y atender necesidades individuales o colectivas, a partir de diversas fuentes

de evaluación. Se trata del acompañamiento de una persona tutora o profesora experta que apoye a quien es novel en su desarrollo profesional (Marcelo, 2011), proporcione información, dé retroacción de las observaciones, genere grupos de discusión, comparta experiencias, materiales, problemas y estrategias de actuación (Eirín *et al.*, 2009).

Gómez-Solís y Almazán (2022) identifican estrategias individuales y de apoyo de más docentes. El profesorado principiante, en su primer año de inserción, recurre a colegas de confianza, buscando recomendaciones, sugerencias, experiencias; socializa material; observa clases, y realiza trabajo colaborativo. Por medio de la indagación individual, interacción con otros sectores docentes y con padres o madres de familia, el profesorado selecciona sus estrategias de afrontamiento.

Modelo para el análisis de la práctica educativa

Los resultados de las investigaciones acerca del profesorado novel destacan las dificultades que emergen de la práctica docente. En ese sentido, esta última se entiende como el conjunto de actividades que realizan docentes como parte de su trabajo en el aula, con el propósito de que el estudiantado alcance los aprendizajes planteados en planes y programas de estudio (García-Cabrero *et al.*, 2008). Se aprecia que la práctica docente permite identificar cómo se organiza la enseñanza y operan los principios pedagógicos aprendidos en las teorías educativas. Con esta información, se pretende cambiar las actividades, los pensamientos y las disposiciones, a fin de maximizar los efectos en el aprendizaje del alumnado.

Para distinguir la práctica docente de la educativa, ha de considerarse que la segunda alude a las diversas situaciones enmarcadas en el contexto escolar y que, a su vez, influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, trasciende las acciones del profesorado y el alumnado en el aula, así como hace referencia a la gestión y organización de la escuela. En este sentido, el ordenamiento de las actividades áulicas se realiza en colegiado, al adaptar el currículo a las características de la escuela, a las necesidades del gremio estudiantil, a las condiciones laborales del profesorado y a las políticas que orientan las actividades docentes de la escuela (García-Cabrero *et al.*, 2008).

Para analizar la práctica docente de principiantes, en esta investigación se recupera el modelo propuesto por García-Cabrero *et al.* (2008). Desde una perspectiva de teorías y creencias de la práctica



educativa, plantean que el pensamiento pedagógico del profesorado se constituye de un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas y valores como referentes para decidir y actuar en sus intervenciones educativas, aspectos que configuran la actuación docente antes, durante y después de la enseñanza.

De acuerdo con [García-Cabrero et al. \(2013\)](#), el modelo considera el análisis de la práctica educativa en cuatro dimensiones: 1) contexto institucional, actividades relacionadas con la práctica educativa que trastocan el desarrollo de las actividades áulicas; 2) previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), actividades previas al proceso de E-A; 3) conducción del proceso de E-A; 4) valoración del impacto del proceso de E-A, acciones que permiten la valoración del impacto de dicho proceso. En seguida, se describen las dimensiones.

La dimensión contexto institucional alude a las características de la práctica educativa incorporadas a la práctica docente y comprende acciones relacionadas con la elaboración de un planeamiento macro que recupere la gestión académica y administrativa del plan de estudios; impulse la cultura organizacional de gestión y evaluación; promueva los procesos de formación continua encaminados hacia la profesionalización de E-A ([García-Cabrero et al., 2013](#)).

La dimensión previsión del proceso de E-A representa el pensamiento didáctico del profesorado como referente principal que sustenta las teorías asumidas al momento de planear. Al organizar la enseñanza, destacan las creencias y los conocimientos didácticos en general, al igual que la didáctica de la asignatura en particular; las expectativas que se posee acerca del alumnado y de la propia eficacia docente. Además, se elabora la planeación, considerando las diversas estrategias que es posible emplear, los recursos materiales de los que se dispone, los resultados del aprendizaje y el tipo de evidencias creadas por el alumnado ([García-Cabrero et al., 2008; 2013](#)).

En la dimensión conducción del proceso de E-A, el profesorado opera sus marcos de referencia para realizar la práctica docente y pone en juego sus teorías, denominadas teorías en uso. Se concretan las previsiones planteadas en la planeación, en torno a concepciones y expectativas, los mecanismos de interacción determinados por el grupo y las características individuales del alumnado ([García-Cabrero et al., 2008](#)). La objetivación del asunto didáctico se ejecuta con base en el conocimiento de los niveles de desempeño y las posibilidades de

aprendizaje del estudiantado, al momento de aplicar las estrategias de acuerdo con las diferentes formas de apropiación del saber y mediante la generación de un clima de confianza que favorezca los aprendizajes.

La dimensión valoración del impacto del proceso de E-A corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa. Conlleva la transformación lograda por el estudiantado y el profesorado, producto de la cavilación de las acciones de E-A, valoradas por la docencia. Esta valoración se propone en términos de resultados del alumnado, en torno al conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal que logró construir, y de personas docentes, en relación con su desempeño (García-Cabrero *et al.*, 2008) y al impacto obtenido tanto de las teorías asumidas en la planeación como de aquellas en uso, en el marco de un contexto específico (García-Cabrero *et al.*, 2013). Por tanto, se identifica que el modelo permitirá al profesorado principiante meditar la acción docente como un ejercicio encaminado hacia la mejora de la práctica educativa.

La fenomenología hermenéutica

Ricoeur retoma los planteamientos fenomenológicos de Husserl, los hermenéuticos propuestos por Heidegger (quien buscaba una transformación hermenéutica-existencial de la fenomenología) y por Gadamer en *Verdad y método*. De estos, emerge una fenomenología ontológica, así como la importancia de los discursos con doble sentido y de los lenguajes cifrados de los que se vale la persona para dar cuenta de sí misma y del sentido de la realidad (Agis, 2006; Domingo, 2018).

En esa línea, la fenomenología de Ricoeur es aquella en la que se reconoce primero a la otredad; reconociendo a la otra persona se reconoce a sí misma, es decir, sin perder el lugar del “yo” se da cuenta de la otra persona en el mundo. El primer plano lo ocupa el mundo, es esa relación fenomenológica entre el “yo-mundo”; esto implica una consideración ontológica que coincide con el despliegue hermenéutico, en el que el “yo” se apropia de sí en el rodeo hermenéutico por el mundo (Agis, 2006; García, 2019).

Es precisamente la interrelación entre la hermenéutica y la comprensión de sí uno de los aspectos principales en la propuesta de Ricoeur (Domingo, 2018). Al respecto, plantea que se llega a esta a través de la vía larga, lleva la reflexión al plano ontológico, a través del largo rodeo hermenéutico de la pluralidad de discursos del ser. En dicha aportación,



el ser coincide con ser interpretado. El yo no puede ser analizado a partir de sí, sino mediante el gran desvío de los signos, símbolos y figuras de la cultura, de la cual resulta la imposibilidad de una hermenéutica única y universal (Agis, 2006).

A partir de la vía larga, Ricoeur profundiza en las distintas modalidades discursivas en las que se expresa el ser; con base en la hermenéutica textual, aspira a comprender, pero no desde la intención original de la persona autora, cuando escribió el texto, sino desde lo que quien interpreta debe descubrir. Para llegar a la comprensión, primero se necesita vencer la distancia cultural; segundo, reconocer y superar que todo texto produce una doble ocultación, la de la persona autora, ausente del proceso de lectura y de la interpretación, y la del intérprete, ausente del proceso de escritura (Agis, 2006; Zapata, 2006).

Agis (2006) señala que la vía larga de Ricoeur se articula en tres etapas fundamentales: la primera es la semántica, consistente en partir de las significaciones plurales y del conflicto de interpretaciones que genera; la segunda es la reflexiva, centrada en descubrir, a través del trabajo hermenéutico de comprensión del discurso, un momento de la comprensión de sí; y la tercera es existencial, dado que el ser que comprende es existencial (Agis, 2006; Domingo, 2018). Por tanto, se propone recuperar estas fases en el análisis hermenéutico del estudio.

Metodología

Diseño

La presente investigación es de tipo cualitativo y corresponde a un método fenomenológico hermenéutico. Este busca la descripción e interpretación de las formas en las que se comprenden y experimentan las cuestiones del mundo de la vida (Van Manen, 2003).

Desde el enfoque de análisis hermenéutico (Ricoeur, 2006), se identificaron las categorías de contexto escolar, previsión, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) (García-Cabre-ro *et al.*, 2013) que vivenció el profesorado principiante en los primeros años de inserción al servicio profesional, derivados de la reflexión de la experiencia, transformada en una expresión textual de su esencia.

Proceso de selección del profesorado

Se utilizó la técnica bola de nieve para seleccionar al profesorado principiantes; es útil cuando las personas participantes están dispersas en diversos contextos y es importante la referencia de un contacto para invitarlas a participar de manera voluntaria (Goetz y LeCompte, 1988). A la vez, se determinaron los criterios de selección, se planteó que el profesorado laborara en escuelas primarias públicas, contara con un máximo de dos años de ingreso al servicio profesional y aceptara participar voluntariamente en la investigación. Se contó con la participación de cinco docentes, tres que egresaron de la Licenciatura en Educación Primaria (quienes impartieron clases en sexto, quinto y cuarto grado) y dos de Ciencias de la Educación (quienes dieron clases en quinto y primer grado) que poseen entre seis meses y dos años de experiencia profesional; la totalidad labora en escuelas primarias públicas urbanas, ubicadas en el Municipio de Ensenada, Baja California.

Acerca de la entrevista

Para la producción de los datos, a cada participante se le realizó una entrevista semiestructurada en cuatro sesiones, durante febrero y abril de 2018. Esta consistió, principalmente, en una conversación en la que, a través de diversas técnicas y escucha activa, se apoyó al profesorado a narrar sus vivencias relacionadas con su experiencia docente. Este tipo de entrevista es una manera de aprehender el fenómeno desde la perspectiva de quien lo está vivenciando y significando (Van Manen, 2003). Para la comprensión conceptual, la persona investigadora establece la relación entre procesos y estructuras que emergen del fenómeno estudiado, es decir, comprender los significados que el profesorado da a sus experiencias de la práctica docente (Ricoeur, 2006).

Análisis de los datos

El análisis se llevó a cabo con apoyo del *software* NVivo 12; se generaron reportes de cada categoría para sistematizar, examinar e interpretar la información.

Resultados

En este apartado, se exponen los resultados de la investigación, realizada a partir del análisis hermenéutico, destacando significados que las personas nóveles atribuyen a su práctica docente; se caracterizan las



dificultades y se presentan las estrategias de afrontamiento empleadas por la docencia. Los datos se presentan con base en las dimensiones de la práctica educativa propuestas por [García-Cabrero et al. \(2008\)](#): contexto escolar, previsión, conducción y valoración del proceso de E-A.

Dificultades del contexto escolar

En cuanto a la cultura organizacional, la gestión escolar es uno de los aspectos de la práctica educativa que dificultan a la persona novel. Alude a normas establecidas; rutinas que caracterizan la organización y administración escolar; gestión académica de los planes de estudio; valores que predominan e interrelaciones que prevalecen entre el profesorado ([García-Cabrero et al., 2013](#)). En estos escenarios, el mismo profesorado narra experiencias que dificultan su inserción y la realización de actividades tanto de enseñanza como de trabajo docente, entre las que destacan la comunicación eficaz con distintas personas actoras, la incorporación al trabajo colegiado y contar con recurso material y tecnológico.

Comunicación eficaz

El significado que el profesorado principiante atribuye a la escasa comunicación con quien dirige la institución se percibe como una dificultad para conocer sus funciones, lo que implica un aprendizaje adquirido en la medida que se involucra en la ejecución de las actividades:

En esta escuela estoy aprendiendo. Me falta saber cómo hacer la guardia de entrada y salida, y en espacios escolares. También necesito saber cómo se decide qué persona va a realizar tales actividades porque no identifico eso en la dirección y me confunde la dinámica. Sí, me hubiera gustado recibir información del funcionamiento, desde el primer día entendí que aprendería sobre la marcha. (profesor E LEP)

Cuando llegué a la escuela me presenté ante el director, sabía que cubriría quinto grado. Había iniciado el ciclo escolar, pregunté al director por la planeación del grupo o mínimo un formato para planear, por los criterios de evaluación y el horario de clases. El director me respondió que me arreglara con los niños y que evaluara como quisiera. No me dio absolutamente nada, tampoco me

proporcionó información de la organización de la escuela y otras funciones que debía realizar. (profesora A CE)

Para la docencia principiante, la interacción con el profesorado se percibe como un obstáculo, debido a las diversas actividades por realizar y a conflictos interpersonales entre docentes, dificultades que conllevan al aislamiento en la institución:

Socializo poco con los compañeros porque casi siempre estoy metido en mi salón preparando las actividades y organizando al grupo. (profesor E LEP)

Tanto con el director como con los profesores ha sido poca la comunicación. La relación entre ellos es un poco conflictiva, platico más con el maestro de Educación Física. (profesor Jo CE)

Trabajo colegiado

El trabajo colegiado implica la participación y el compromiso del colectivo docente para llevar a cabo actividades y acuerdos derivados tanto de las reuniones académicas como del CTE (Consejo Técnico Escolar). El obstáculo surge de la falta de iniciativa para comunicarse y organizarse, a la hora de trabajar en pares o por la escasa participación colaborativa con el profesorado:

Se supone que debo trabajar con la maestra del otro cuarto para compartir actividades, ninguno de los dos nos hemos buscado. (profesor Jo LEP)

Los acuerdos no se llevan a cabo al 100 %, por ejemplo, se acordó organizar una feria de matemática y nunca nos organizamos en la escuela. Tampoco se analizaron los resultados en el CTE. (profesora A CE)

Recurso material y tecnológico para la enseñanza

Significa, para la persona principiante, un recurso con el que cuenta la escuela como apoyo para la enseñanza-aprendizaje:



Proyecto en una televisión que tengo en el salón, pero no tengo computadora (...). (profesor H LEP)

En mis clases me apoyo mucho en el libro de texto, y en primero sucede lo mismo que en cuarto, no hay libros suficientes para trabajar, pero para obviar tiempos les llevo una copia (...). Se nos informó que no hay libros que trabajen con lo que tenemos. (profesor Je CE)

Estrategias de afrontamiento de contexto escolar

En la tabla 1, se muestran los resultados de las estrategias de afrontamiento empleadas por el profesorado principiante. Este menciona solicitar apoyo a docentes de confianza, decide esperar a que se indique qué deben hacer colaborativamente y, para la enseñanza, se emplea material del aula o de la escuela y se complementa con equipo tecnológico personal.

Tabla 1

Estrategias de afrontamiento: contexto escolar

Comunicación eficaz	Mi compañero de sexto B me aclara dudas (...) sobre el funcionamiento escolar. (profesor H LEP)
	Con otro maestro me informé de las fechas para subir las evaluaciones, dudas de los interinatos o temas de este tipo. (profesora A CE)
Trabajo colegiado	Pues espero a que me informen qué hacer. (profesor Jo LEP)
	No todos realizamos las actividades, pero procuro cumplir cuando me corresponde hacer algo. (profesora A CE)
Recurso material y tecnológico	Llevo mi laptop para proyectar o en una USB. (profesor H LEP)
	Las copias las saco en la escuela, ahorita ya no están permitiendo fotocopias porque no hay hojas, ni recurso para comprarlas. (profesor Je CE)

Nota: Elaboración propia.

Dificultades de la enseñanza

El análisis de las dificultades se realiza a partir de tres momentos de la práctica docente: antes, durante y después de los procesos interactivos en el aula. Las dificultades identificadas en previsión del proceso de E-A son las orientaciones didácticas, el dominio de contenidos y la secuencia didáctica. El segundo momento es la conducción del proceso de E-A: explicación del contenido, clima en el aula y atención a la diversidad. En la dimensión evaluación, se identifican evidencias de aprendizaje, diseño de instrumentos y evaluación sumativa.

Previsión del proceso de E-A

Elaborar planeaciones didácticas es una de las principales actividades que se realizan para organizar la enseñanza. Las personas principiantes utilizan planeaciones localizadas en Internet y las adecuan a las características de sus grupos. Destacan, como principales dificultades en su elaboración, orientaciones didácticas, dominio de contenidos y secuencia didáctica.

Orientaciones didácticas

Planear las asignaturas representa una dificultad, debida al desconocimiento de las orientaciones didácticas para abordar los contenidos. La respuesta al qué y cómo enseñar es omitida por el profesorado al momento de planear:

El problema con los contenidos no es la información, sino cómo enseñarlo. Por ejemplo, sé qué es una nota enciclopédica pero no sé qué hacer para que ellos elaboren una. (profesor Jo LEP)

No quería primer grado. Me está implicando muchos retos personales, sobre todo en cómo facilitar el contenido a los niños. (profesor Je CE)

Dominio de contenidos

Planear implica para la docencia tener conocimiento sobre los contenidos de las disciplinas del nivel educativo; su desconocimiento representa una dificultad que conlleva aprender y fortalecer los contenidos y se reconoce como un reto este vacío: *un profesor no lo sabe todo*:



También tengo el problema de dominio de contenidos, algunos temas nunca los he trabajado y no sé todo, la verdad. Dicen que los profesores saben todo, eso no es cierto, uno estudia antes de presentarlo. En historia y geografía también tengo que repasar el tema. Los libros no son iguales cuando yo estudié. (profesor Jo LEP)

Abordar los contenidos me implica aprender, por ejemplo, un tema que tenía mucho tiempo que no abordaba, fueron fracciones. Este tema fue mi coco por un rato. (profesor Je CE)

Secuencia didáctica

La dificultad reside en la selección de actividades adecuadas para cada momento de la clase (inicio, desarrollo y cierre), así como en la diversificación de estas para el logro de los aprendizajes:

También se me dificulta seleccionar las actividades para cada momento de la clase. No sé cómo presentar las dinámicas para el inicio y distinguir el desarrollo. Este momento lo considero un problema al planear e influye durante mi práctica. (profesor E LEP)

Pues (...) en esta parte tengo poco tiempo (...). (profesor Je CE)

Estrategias de afrontamiento: previsión del proceso de E-A

Para atender las dificultades en este momento de la práctica docente, se identifica en la tabla 2 que las personas nóveles revisaron tutoriales, solicitaron material y apoyo a familiares con experticia en el área, así como descargaron planeaciones de Internet.

Tabla 2

Estrategias de afrontamiento: previsión del proceso de E-A

Orientaciones didácticas	Estudio y mi compañero de sexto B me aclara dudas que surgen de los contenidos, de cómo trabajarlos y me presta material. (profesor H LEP)
	Tuve que buscar tutoriales, cómo hacer las fracciones, cómo hacer sumas de fracciones y cómo enseñarlas. (profesor Je CE)
Dominio de contenidos	Yo prefiero buscarlo e informarme por Internet, para tener más facilidad en el contenido (...) no me confió en lo que sé. (profesor E LEP)
	Pedí apoyo a mi hermana, me ayuda a comprender algunos temas de ciencias. Ella me explicó y mostró ejemplos. (profesora A CE)
Secuencia didáctica	Hay muchas planeaciones digitales que puedes incluir tal como están diseñadas, esto facilita el proceso. (profesor E LEP)
	Se descargan prediseñadas y con eso lo resuelvo. (profesor Je CE)

Nota: Elaboración propia.

Conducción del proceso de E-A

En este momento de la clase, la docencia principiante concreta acciones planteadas en la planeación de clases, determinadas por mecanismos de interacción entre la persona docente y el grupo, al igual que por las características individuales del alumnado. Las dificultades señaladas son al explicar los contenidos de la clase, generar un clima en el aula y atención a la diversidad.

Explicación del contenido

Durante la clase, el profesorado reflexiona acerca de la dificultad a la que se enfrenta al abordar contenidos procedimentales por primera vez; señala que le implica considerar el manejo conceptual de acuerdo con el nivel cognitivo del estudiantado y la claridad al explicar el tema, aspectos que pueden influir en la comprensión de la resolución de fracciones:



Al abordar el tema de fracciones, sí se me dificultó, era la primera vez que enseñaba el tema. Además, pensé que ellos tenían conocimiento previo del tema, nada, me llevé dos sesiones explicando el tema, no me entendían. (profesor Jo LEP)

En un tema de matemáticas teníamos que hacer equivalencia de fracciones. Por ejemplo, calcular a cuántos cuartos equivale un medio. Expliqué al grupo el tema de una manera y veía que los niños tenían dudas. Nuevamente, expliqué de otra forma y continuaban con duda y dije “No, pues no...”. Yo creo que a veces es el manejo conceptual y en otras ocasiones no me doy a entender. (profesora A CE)

Clima en el aula

Otra dificultad es generar un ambiente favorable para el aprendizaje, tener “controlado” al gremio estudiantil es un factor que contribuye al clima en el aula. Se trata de evitar que el alumnado disperse su atención durante la clase y pueda concluir las actividades de manera individual:

Algunos alumnos muestran dificultad en la asignatura de matemáticas, pero no es porque no sepan, sino porque se paran, platican y distraen al resto del grupo. Tengo que estarlos sentando para que trabajen porque no terminan las actividades. (profesor H LEP)

Siempre he batallado para el control de grupo, siento que es una de mis debilidades. No estoy de acuerdo en llevar una educación tradicional pero las actividades individuales me permiten atraer la atención del grupo. Al inicio aplicaba diferentes estrategias, los niños estaban más dispersos. (profesora A CE)

Atención a la diversidad

Representa una dificultad proponer actividades inclusivas en atención a las características del alumnado. También, se identifica que

la niñez requiere mayor atención para realizar las actividades propuestas y es excluida por atender al resto del grupo:

Los niños de lento aprendizaje no trabajan nada en clase, absolutamente nada, pero son muy cumplidos con las tareas, no cuento con ninguna evidencia de clase para confirmar su avance. (profesor E LEP)

Tengo tres niños en USAER, tienen déficit de atención y uno de ellos trastorno de atención con hiperactividad y una discapacidad intelectual. Trabajan en la actividad que preparé para ese día, pero cuando les gusta la actividad del grupo, me dicen “Profe, yo quiero hacer esta actividad”, respondo, “Primero termine esta”, son muy lentos en realizarlas. (profesora A CE)

Estrategias de afrontamiento: conducción del proceso de E-A

Durante la conducción de la clase, los resultados en la tabla 3 destacan el empleo de estrategias de autorregulación entre el estudiante, el reporte de incidencias, el semáforo y el apoyo de los padres o madres para atender la diversidad.

Tabla 3

Estrategias de afrontamiento: conducción del proceso de E-A

Explicación del contenido	Pues, empecé desde cero y como no me entendían pedía a otro alumno que explicara. (profesor Jo LEP) Les vuelvo a explicar hasta que entiendan. (profesora A CE)
Clima en el aula	Siempre hay alguien en el grupo que “¡Cállense!”, pues grita por mí, todos se callan y continúo con la clase. (profesor H LEP) Les llamo la atención “¡Niños...estoy explicando!” (profesora A CE)
Atención a la diversidad	Le pido a su mamá que me apoye porque el niño no hace nada en la clase. (profesor E LEP) A estos niños de vez en cuando los incluyo en otras materias. (profesora A CE)

Nota: Elaboración propia.



Dificultades de evaluación del proceso de E-A

En esta fase, la docencia percibe la evaluación como un proceso que permite obtener datos del logro de los aprendizajes, con el fin de guiar la toma de decisiones al planear, durante la conducción y la evaluación final del proceso de E-A. Las dificultades señaladas por el profesorado refieren a evidencias de aprendizaje, instrumentos de evaluación y evaluación sumativa.

Evidencias de aprendizaje

El examen es empleado para recuperar información y los resultados obtenidos; se identifica como un obstáculo que limita evidenciar el aprendizaje:

Otro problema de los resultados bajos en el examen fue que probablemente no les expliqué bien en la clase, no me cercioré de que se haya aprendido bien el tema y pues..., no se logró el aprendizaje esperado. (profesor Jo LEP)

Al inicio habíamos acordado que ellos me iban a apoyar a que los niños estudiaran. Entonces, cada bimestre cuando tenemos exámenes, les pregunto “¿Estudiaron?”, las respuestas son positivas y negativas, prosigo “¿Por qué no estudiaste?”. Algunas respuestas son “Es que llegué a las 12 de la noche y ya me dio sueño”, “Mi mamá me puso a hacer cosas y no me dejó estudiar”, a pesar de que cuentan con un calendario de exámenes, “¿Pues ya qué hago?”, no sé cuánto aprendieron (...). (profesora A CE)

Instrumentos de evaluación

Al profesorado se le dificulta evaluar el aprendizaje empleando rúbricas, por considerar su implementación un proceso complejo para el nivel de primaria:

El uso de la rúbrica sigue siendo mi debilidad, no he profundizado en esta cuestión. (profesor E LEP)

Yo pienso que el uso de la rúbrica sirve para evaluar a alumnos de otro nivel, como de la universidad, para los niños no la aplico, evalúo valorando su desempeño. (profesor Je CE)

Evaluación sumativa

Para la persona novel, es una dificultad tomar la decisión de acreditar al alumnado por no contar con evidencias de aprendizaje, debido a su poca experiencia en este proceso. La determinación la toma junto con el personal directivo, el cual sugiere acreditar al gremio estudiantil, por considerarlo un trámite exhaustivo:

En mi caso, la directora me asesoraba en cuestiones de evaluación. En primer bimestre reprobé a cinco niños. Ella se acercó y explicó todo lo que implicaba y además debía presentar tales evidencias. Concluyó diciendo “Sí estás listo para esa evaluación, adelante”, “Ten presente todo lo que se requiere para ello”. Desde entonces tengo muy claros los criterios de evaluación y preparar más actividades (profesor E LEP).

Al inicio, Giovanni no sabía leer, no tenía los conocimientos básicos que debe tener un niño de quinto grado. Yo me frustraba mucho con él y con otro niño, que pensé que no podía acreditarlos así. Esta decisión la comenté con la directora. Ella me dijo que yo no podía reprobar y otra maestra que estaba ahí en la dirección, me dijo “No, es que tú no sabes lo que implica que repruebes al niño”. Respondí que sí sabía, solo tenía que documentar y demostrar. Ella insistió “Tienes que hacer una tesis de por qué el niño va a reprobar, no te metas en problemas”. Ambas me comentaron que no lo podía reprobar porque era un niño con problemas de aprendizaje, que no me pedían que le pusiera un diez, pero que le pusiera la calificación mínima para que él pasara y ya no estuviera ahí. (profesora A CE)

Estrategias de afrontamiento: evaluación del proceso de E-A

En esta fase, la tabla 4 reporta datos asociados a las acciones centradas en atender las causas que limitaron los resultados del alumnado



en el examen, en diversificar el uso de instrumentos para evaluar y contar con mayores evidencias para evaluar el aprendizaje.

Tabla 4

Estrategias de afrontamiento: conducción del proceso de E-A

Productos de clase	Voy a tratar de ser claro al explicar el tema, para que los niños terminen las actividades y salgan mejor en el examen. (profesor Jo LEP) Recordarles a los papás los periodos de exámenes porque se les olvidan (profesora A CE)
Instrumentos de evaluación	Siento que necesito usar distintos instrumentos. (profesor E LEP) Tratar de aplicar instrumentos para obtener una evaluación más objetiva. (profesor Je CE)
Evaluación sumativa	Tengo un niño que no tiene ninguna actividad para evaluarlo, y decidí reprobalo, pero la directora me mandó llamar y me dijo que, si estaba preparado para eso, lo reprobara, pero al final lo aprobé. (profesor E LEP) Tengo un niño que no entregó trabajos, la directora y una maestra me comentaron que no lo podía reprobar que le pusiera una calificación mínima para que él pasara y no estuviera ahí (...). (profesora A CE)

Nota: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los primeros años de ingreso profesional a la docencia significaron un intenso aprendizaje para la docencia sobre la práctica educativa, en la que operan teorías explícitas e implícitas, al desempeñar sus funciones en un contexto escolar. A través de la práctica, la persona educadora construye en la interacción con el entorno escolar y social, acciones mediadas por la subjetividad, la historia, las dificultades, la experiencia, el conocimiento disciplinar, didáctico y la cultura (Giroux, 2003). De aquí, que la práctica del profesorado y las estrategias de afrontamiento dependan de las concepciones del pensamiento docente.

Al ingresar a la escuela, la persona principiante se incorpora a la cultura escolar, se adapta a costumbres y dinámicas cotidianas que prevalecen en la institución. De acuerdo con sus representaciones acerca de los diferentes roles actorales y las experiencias que se despliegan, para quien es novel, la persona quien dirige la institución brinda

información de sus funciones por desempeñar y, en la organización, lidera activamente el óptimo funcionamiento escolar (Hargreaves, 1994). Sin embargo, se identifica que principiantes recurren a docentes para obtener este tipo de información; este hecho trastoca la confianza, el sentido de pertenencia institucional y la identidad profesional principiante (Flores, 2015; Ortúzar *et al.* 2016; Ruffinelli, 2014).

Asimismo, se aprecia que la docencia se interrelaciona poco con el personal, aspecto que limita su participación en el trabajo colegiado, para aportar acciones innovadoras que contribuyan al cambio educativo (Flores, 2015; Hargreaves, 1994). Esta falta de comunicación puede repercutir en la conducta, actitud y personalidad docente, inclusive a generar la deserción laboral, debido a la dificultad para adaptarse a la institución (Ayala, *et al.*, 2015; Cornejo, 1999; Marcelo, 2011).

En cuanto a las dificultades al momento de planear el proceso de E-A, los resultados coinciden con los de Cisternas (2016), Cisternas y Lobos (2019) y los planteamientos de Shulman (2005). Indican que el profesorado requiere comprender en profundidad el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido por enseñar, para adecuar los métodos y el modelo de enseñanza, los cuales le permitan guiar al alumnado en la construcción del saber.

La estrategia de afrontamiento empleada consiste en descargar planeaciones de Internet, sin reflexionar las implicaciones en su intervención. Por supuesto, usan tecnología digital, como herramienta que permite el acceso a información de experiencias didácticas y contenidos digitales adaptables a su contexto (Marcelo y Vaillant, 2018). No obstante, limitan identificar cómo la persona novel comprende las asignaturas y las transforman en algo enseñable, igual que cómo representa el pensamiento didáctico a modo de referente sustentador de las teorías explícitas al planear (García-Cabrero *et al.*, 2008).

Lo anterior trastoca la dimensión conductora del proceso de E-A, debido a la ruptura entre pensamiento, creencias y acción del profesorado (Scheuer *et al.*, 2006), como punto de partida a la hora de anticipar experiencias y establecer lo necesario para orientar o encauzar las acciones de enseñanza (Gómez-Solís y Gómez, *en prensa*; Maldonado, 2019). Como resultado de la intervención en el aula, la preocupación se centra en diversificar estrategias para interesar y atender la diversidad del grupo. Al igual que la autoría revisada, el profesorado señala que



en este momento de la sesión predomina un clima desfavorable, el cual inciden en la convivencia y el aprendizaje.

La forma de afrontamiento se centra en generar ambientes favorables para el aprendizaje, mediante mecanismos de control y autorregulación de actitudes grupales. Se trata de acciones derivadas de teorías implícitas, a partir de experiencias sobre la enseñanza en distintos momentos de la trayectoria estudiantil y profesional (Bullough, 2000).

La dimensión que evalúa el aprendizaje, por su parte, es un proceso sistemático ejecutado en fases reconstruidas, recuperando información de los dos momentos descritos con anterioridad, a través de la reflexión como un ejercicio intelectual y procesual, que aporta datos de los aprendizajes esperados en el alumnado y del hacer docente en distintos momentos (Altet, 2005). Con estos insumos, la idea es tomar decisiones para retroalimentar, diseñar instrumentos, adaptar las actividades, recapitular contenidos, autoevaluar y mejorar la propia práctica (aspectos mencionados como dificultades del personal principiante).

Con base en lo anterior, se concluye que tanto en la conducción como en la evaluación del proceso de E-A operan las teorías en uso del profesorado, determinadas por las acciones para manejar la complejidad en el aula y resolver situaciones. Estas son implícitas en el actuar docente (García-Cabrero *et al.*, 2008) y surgen a partir de la reflexión sobre la práctica (Latorre, 2005).

Por tanto, la teoría, las creencias y las experiencias del proceso de E-A que posee el profesorado no son generalizables. Definitivamente, prevalecen en el pensamiento docente acerca de qué y cómo enseñar, resultan de un proceso reflexivo de las causas y consecuencias experimentadas en contextos escolares. Por ello, es necesario priorizar estos espacios escolares, donde puedan intervenir las futuras personas formadoras; con ello, han constituido sus aprendizajes y fortalecido sus saberes en la enseñanza-aprendizaje, a través de la teoría y la práctica, en transición de una racionalidad técnica a una práctica reflexiva.

Lo previo también depende de la institución formadora; por ejemplo, quienes egresaron de LEP tienen la oportunidad de realizar prácticas de enseñanza-aprendizaje, porque su currículo posee un carácter articulador con las escuelas de educación básica. En el caso de quienes provienen de CE, dichas prácticas derivan del modelamiento sobre la enseñanza-aprendizaje que surge del contenido curricular, pues su perfil profesional abarca otros ámbitos de instrucción.

Por último, las dificultades de la complejidad en el aula y del contexto escolar (de las que se carece de experiencia por el limitado acceso al desarrollo de estas actividades) pueden ser atendidas desde la escuela, mediante programas de inducción y mentorías contextualizadas (Vezub y Alliaud, 2012); de tal manera, es posible atender las áreas de oportunidad y fortalecer las competencias profesionales. Se propone como estrategia la indagación de la práctica, la cual le permita a la persona novel investigar, implementar, reflexionar y teorizar (Latorre, 2005), con el propósito de transformar las teorías implícitas con las que opera en su práctica docente.

La experiencia narrada por la docencia se interpreta desde una realidad escolar; a través de esta, el profesorado se reconoce a sí mismo, es decir, reconoce primero a la otra persona y, reconociendo a la otredad, se reconoce a sí mismo (Agis, 2006). De la escuela emergen las vivencias y los discursos llenos de significados que permiten la reflexión y la consciencia de todos los aspectos constructores del ser, de la identidad profesional que orienta la actuación ética.

Finalmente, tras la realización del estudio, se propone emplear técnicas de observación, las cuales posibiliten contar con mayores evidencias de la práctica docente en el aula. También, se destaca que se dificultó contar con la participación de un mayor sector poblacional de participantes egresado de la universidad.

Referencias

- Agis, M. (2006). Paul Ricoeur: Los caminos de la hermenéutica. *Ágora Papel de Filosofía*, 25(2), 25-44. <http://hdl.handle.net/10347/1309>
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay., M. Altet., É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). FCE.
- Ajagan, L., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G. y Córdova, R. (2014). Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(154), 960-980. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209455>
- Ayala, P., Ortuzar, M. S., Flores, C. y Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de*



- Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119-135. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26139>
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I* (pp. 99-167). Paidós.
- Calderón, J., Vera, N. y Aguayo, L. M. (2016). *Los docentes principiantes de Colombia y México. Escenarios de alto riesgo y adversidad*. V Congreso sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia, República Dominicana, 6, 7 y 8 de junio. http://rededucacionrural.mx/documents/81/Calderon_Rogelio.pdf
- Cisternas, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos XLII*, 4, 31-48. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100. <https://doi.org/10.35362/rie1901055>
- Domingo, T. (2018). ¿Es Paul Ricoeur un fenomenólogo? Entre la fenomenología y la hermenéutica. *Escritos*, 26(57), 251-282. <https://doi.org/10.18566/escr.v26n57.a02>
- Eirín, N. R., García, R. H. M. y Montero, M. L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 101-115. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41934/23924>
- Flores, F. A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores*, 18(3), 411-431. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.3>

- García, F. (2019). Un fundamento ontológico para la pregunta por el otro en Paul Ricoeur. *Alpha*, 52, 261-269. <https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n52/0718-2201-alpha-52-261.pdf>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Aproximaciones teóricas-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 163-220). Plaza y Valdez.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2013). *Competencias Docentes en Educación Media Superior. Desarrollo y Validación de un Modelo de Evaluación*. Juan Pablos Editor/UABC.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez-Solís, M. y Gómez, E. (en prensa). El saber pedagógico en la configuración del desarrollo profesional del profesor novel de educación primaria. En *Colección los Retos en la Formación y Práctica de Docentes en Baja California*, volumen I.
- Gómez-Solís, M. y Almazán, M. M. (2022). Retos del profesor novel en la enseñanza virtual durante la pandemia por el COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 200-219. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147011>
- Guerrero, S., Collazo, M., Villasana, V., Ávalos, A. y Cárdenas, K. (2012). Representaciones de los docentes noveles de educación primaria sobre los problemas en su desempeño profesional. En N. Martínez (coord.), *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 79-103). Fondo Editorial de Nuevo León. <https://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Alzando.pdf>
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Inurriagarro, C., Balderas, M. y González, R. A. (2012). Problemas y realidades de los docentes noveles en contextos de marginalidad. En N. H. Martínez (coord.), *Alzando el vuelo: problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 54-79). Fondo



- Editorial de Nuevo León. <https://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Alzando.pdf>
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- Maldonado, M. (2019). Los saberes docentes en la formación inicial del profesorado. *Alquimia Educativa*, 5(2), 31-62. http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%205%20N%20II/02_Alquimia_2019_Maldonado.pdf
- Marcelo, C, M. (2011, 16 de marzo). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 49-68. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31398/La_profesion_docente_en_momentos_de_cambios.pdf?sequence=1#:~:text=La%20profesi%C3%B3n%20docente%2C%20como%20todas,grado%20de%20implicaci%C3%B3n%20y%20compromiso
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://dx.doi.org/10.1590/198053144322>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. NARCEA.
- Moliner, L. y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesor novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5531269>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. París. <https://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- Ortúzar, M. S., Ayala, P., Flores, C. y Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: nudos críticos e inequidad del sistema. *Revista Calidad en la Educación*, 45, 251-287. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802774>
- Scheuer, N., Pérez., M., Mateos, M. y Pozo, J. I. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozos, M. Mateos, M. Pérez, E. Martín y M. De la Cruz (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-154). Graó.

- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Rodríguez, M., Tolentino, R. y Martínez, E. (2012). La inserción en la docencia en contextos de vulnerabilidad. En N. Martínez (coord.), *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 79-103). Fondo Editorial de Nuevo León. <https://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Alzando.pdf>
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de inserción docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, XI(1), 229-242. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n1/art14.pdf>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6(2), 1-30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Southwell, M. e Iglesias, A. (2020). Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires. *EduSol*, 20(70), 115-131. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/145878>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la Sensibilidad*. IDEA BOOKS.
- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 8-22. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4663>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. OEI. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Zapata, G. (2006). Ética, fenomenología y hermenéutica en Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 23(47), 121-141. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11269>



Gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en Costa Rica: análisis desde la política educativa

Educational Management to Promote Inclusive Environments in Costa Rica: An Analysis from an Educational Policy Perspective

*Evelyn Chen-Quesada*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

evelyn.chen.quesada@una.cr

*José Antonio García-Martínez*²

Universidad Nacional
Costa Rica

jose.garcia.martinez@una.cr

*Warner Ruiz-Chaves*³

Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica

wruiz@uned.ac.cr



Recibido: 6 de octubre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.14>

- 1 Doctora en Educación (Universidad Católica de Costa Rica). Máster en Administración Educativa (Universidad de New México, EE. UU.). Docente e investigadora en la División de Educación para el Trabajo (CIDE-UNA) y coordinadora del posgrado en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo (UNA). <https://orcid.org/0000-0002-5280-3134>
- 2 Doctor en Equidad e Innovación en Educación (Universidad de A Coruña). Máster en Educación y Tecnologías con énfasis en Investigación (Universidad Oberta de Catalunya). Ejerce como docente e investigador en la División de Educación para el Trabajo (CIDE-UNA). <http://orcid.org/0000-0003-0709-0814>
- 3 Máster en Tecnología e Informática Educativa y magíster en Administración Educativa, académico del Centro de Investigaciones en Educación, UNED. <https://orcid.org/0000-0002-7875-8925>



Resumen

La gestión educativa que implementan las personas directoras es fundamental para garantizar el cumplimiento de la política educativa; no es solo una obligación, sino una convicción en los centros educativos que aspiren a la promoción de entornos inclusivos y al respeto a la diversidad, la multiculturalidad, la formación integral, al trabajo en equipo, a la capacidad creativa, al pensamiento abstracto y al emprendedurismo social a través de espacios de convivencia equitativos y accesibles. Este estudio tiene como objetivo analizar el cumplimiento de la política educativa en materia de educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión educativa. La investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo, con la participación de seis personas directoras de educación primaria de Costa Rica, mediante la técnica de estudio de caso a través de una entrevista semiestructurada. Los hallazgos evidencian la existencia de situaciones que limitan la aplicación de la política educativa de manera particular en la promoción de entornos inclusivos orientados a la convivencia libre de prejuicios y respetuosa de la diversidad, así como en temas de formación permanente y la transformación institucional como parte de las orientaciones de la política pública en educación del país.

Palabras clave: Administrador de la educación, educación, educación inclusiva, gestión educacional, inclusión educativa, política educacional.



Abstract

The educational management implemented by principals is essential to guarantee compliance with educational policies, which are not only an obligation but a conviction in schools wanting to promote inclusive environments and respect for diversity, multiculturalism, comprehensive training, teamwork, creative capacity, abstract thinking, and social entrepreneurship through equitable and accessible coexistence spaces. Therefore, this study aims to analyze the fulfillment of the educational policy on inclusive education from the perspective of educational management. The research implemented a qualitative approach, with the participation of six primary school



principals in Costa Rica and used the case study technique through a semi-structured interview. The findings show the existence of situations limiting the application of educational policies, mainly in the promotion of inclusive environments oriented to prejudice-free coexistence respecting diversity, as well as in issues of lifelong learning and institutional transformation as part of the orientations of the country's public policy in education.

Keywords: education, education administrator, educational inclusion, educational management, educational policy, inclusive education

1. Introducción

El desarrollo de políticas y prácticas para el aseguramiento de la inclusión en contextos educativos tienen una larga data que en el nivel internacional pueden remontarse a la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad Gestionada desde la [UNESCO \(1994\)](#).

Para [Blanco y Duk \(2019\)](#), este espacio fue importante porque visibilizó a los grupos desfavorecidos y excluidos de la educación, y por ende de las políticas educativas. Desde ese momento, se han planteado propuestas y acciones para el fortalecimiento de la educación inclusiva, transitando desde modelos de atención a la discapacidad hasta los actuales, donde el respeto a la diversidad es lo que priva.

A pesar de este avance, advierte la [UNESCO \(2021a\)](#) que, en América Latina, aunque existen marcos normativos para regular el tema, ciertamente hay grupos poblacionales que no han logrado ser parte de esta inclusión debido a la segmentación con que se aborda la temática. Para el caso de Costa Rica, [Campos et al. \(2023\)](#) señalan que “es requerido avanzar en el conocimiento y/o creación de otra normativa que permita visualizar la implementación de la educación inclusiva desde una perspectiva integral y no separada por grupos sociales, étnicos, de condición física u otra” (p. 65).

Al respecto, ante el desafío de visualizar las políticas referidas a educación inclusiva y su integración efectiva, la gestión educativa y, en particular las personas gestoras, tienen un papel protagónico en atención a la diversidad, al asumir esta como parte de la cultura institucional de un centro educativo para potenciar este espacio como un lugar que promueva el cambio, el respeto, la equidad y la justicia social.

En cuanto a los antecedentes, [Manghi et al. \(2020\)](#) realizaron un estudio de las políticas en torno a la educación inclusiva implementadas en Chile; concluyen que lo realizado en ese país tiende a proponer un discurso basado en la inclusión y la calidad, sin embargo, el enfoque es tradicional, pues depende de la operacionalización que se da en los centros educativos.

Por otro lado, [Carro y Lima \(2020\)](#), abordaron un estudio de la aplicación de la política educativa en dos escuelas mexicanas (una rural y otra urbana), al respecto señalan que hay diferencias en virtud de la gestión implementada en cada una, pues el liderazgo de la persona directora es diferente.

[Yaguna et al. \(2022\)](#) en el contexto colombiano señalan que los procesos de gestión educativa son claves para la promoción de entornos inclusivos, en el caso particular, la labor de la persona gestora con la comunidad y la participación ciudadana pueden incidir en la vigencia de los derechos humanos como elemento medular en el centro educativo. Por su parte, [Da Silva \(2020\)](#), estudió seis escuelas en Brasil, donde encontró la necesidad de una gestión diferenciada para atender la integralidad del hecho educativo, dado la gran diversidad del estudiantado, concluye con la imperante necesidad de que los programas o políticas educativas nacionales contemplen esa posibilidad de contextualización.

[Payá \(2010\)](#), elaboró un estudio sobre la revisión de las políticas de educación inclusiva en América Latina. Dentro de los hallazgos, señala que las principales acciones realizadas por los países son las tendientes a los “niveles educativos, la alfabetización, la formación docente, la retención y prevención del abandono, la educación especial y discapacidad, la población rural e indígena, las becas, el uso y acceso a las TIC” (p. 125) y, por último, las relacionadas con algunas minorías. Además, señala que “el desarrollo de la educación inclusiva no ha sido uniforme, pues su evolución ha sido desigual en América Latina, no existiendo un consenso, aunque sí coincidencias, respecto a lo que representa y significa realmente la inclusión” (p. 125).

Por su lado, la [UNESCO \(2021b\)](#), en el estudio sobre políticas de educación inclusiva en América Latina, recopila las acciones implementadas desde esta región geográfica y presenta como desafíos la cobertura educativa, el acceso, permanencia y culminación de la educación, actualización del término “educación inclusiva”, entre otros.



De acuerdo con estos estudios, se puede afirmar que, a pesar de la existencia de normativa para que desde la política educativa se promueva la inclusión, estas no son sistémicas y en algunos casos dependen de la forma en que se implementan en los establecimientos escolares. Esto evidencia la necesidad de conocer cómo operan las organizaciones, así como las estrategias para la promoción de la educación inclusiva como elemento clave para el aseguramiento de la política educativa, pues tal como plantea [Verdugo \(2011\)](#), “se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares” (p. 28).

De modo que, para aportar al ámbito del conocimiento reseñado, este manuscrito plantea como objetivo general analizar el cumplimiento de la política educativa en materia de educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión educativa. Específicamente, busca comprender el conocimiento de las acciones realizadas por las personas gestoras en materia de educación inclusiva de acuerdo con la política educativa nacional, la identificación de las principales barreras que enfrenta la gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos y el reconocimiento de las estrategias de organismos de apoyo a la gestión directiva para el aseguramiento de la educación inclusiva.

2. Referente conceptual

El desarrollo integral de los centros educativos y, en particular el fortalecimiento de la educación inclusiva en todas sus áreas requiere de la aplicación de políticas. Por lo general, de acuerdo con [Lahera \(2002\)](#), se confunden las políticas “con las leyes, las metas ministeriales, prácticas administrativas y las partidas o glosas presupuestarias” (p. 15). En este sentido, las políticas “corresponden a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática” ([Lahera, 2002](#), p. 16).

Cabe entonces destacar que esta definición de políticas responde a una dinámica de acciones y flujos de información que giran en torno a un objetivo público que ha sido consensuado de forma democrática, para atender necesidades o intereses de un sector público, de una comunidad, de un sector privado o de una institución.

Las políticas públicas declaran diferentes intereses o necesidades. En el nivel público, se integran los poderes estatales y a partir de estas políticas nacionales se pueden desarrollar políticas simples, agrupadas

e interrelacionadas que atienden temas específicos. Además, las instituciones pueden generar sus propias políticas que constituyen el marco lógico y guía sobre las formas de cómo operar en una determinada situación. En este sentido, las políticas responden a objetivos públicos definidos ya sea para atender un problema o necesidad o bien un interés en el mejoramiento de estrategias de educación. Implica, por lo tanto, considerar la participación de diferentes sectores afín de garantizar la diversidad de agentes y recursos, garantizando su transparencia en el proceso bajo una estructura de reflexión y análisis basado en evidencia de datos e información confiable, promoviendo la discusión y la toma de decisiones por parte de los participantes. Hay que tener claro las necesidades o problemática por atender, así como los factores causantes constituyen dos elementos importantes en la búsqueda de soluciones. Es por ello, que concentrar esfuerzos en generar políticas como guías de la acción sustantiva de la educación inclusiva debe ser una meta de las personas gestoras.

En el caso de Costa Rica, las políticas públicas educativas surgen en el nivel macro del Ministerio de Educación Pública (MEP), donde se formulan de manera estatal. De este nivel, derivan otras políticas en el nivel meso que son específicas e interrelacionadas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y orientadas a la atención de situaciones específicas, de seguimiento y control a los procesos que obedecen a la política nacional. Por último, en un nivel micro, los centros educativos pueden formular sus políticas educativas institucionales en correspondencia con el marco lógico operativo para la atención de programas, planes, y otros relacionados con las políticas nacionales y regionales.

Costa Rica aprobó en el año 2017, la Política Educativa denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” contemplando la educación inclusiva en varios de sus elementos y que se resumen en la tabla 1.



Tabla 1
*Elementos sustantivos de la política educativa de Costa Rica
 relacionados con la educación inclusiva*

Principios y ejes	
La educación centrada en la persona estudiante, en los Derechos Humanos y los Deberes Ciudadanos, la ciudadanía digital con equidad social y evaluación transformadora	Asume la calidad como principio nuclear que articula otros principios clave como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores.
Orientaciones para una nueva realidad	
Transformación curricular y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo	Consolida la educación inclusiva mediante proyectos curriculares que respondan a la diversidad multicultural, la formación integral de valores, trabajo en equipo, capacidad creativa, pensamiento abstracto y emprendedurismo social a través de espacios de convivencia, equidad y accesibles; en el cual el liderazgo de la persona directora es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades, según los ritmos de aprendizaje de cada uno.
Transformación profesional docente: papel del docente y formación permanente	Se fortalece al personal docente en el marco del respeto hacia la diversidad en un ambiente libre de violencia y discriminación, para lo cual la persona directora como líder incorpora espacios para favorecer el seguimiento y acompañamiento a la vivencia en el aula con educación de calidad.
Transformación institucional	El centro educativo es el núcleo para nutrir las políticas educativas nacionales donde se vela por entornos seguros, de convivencia e inclusivos sin distinción de ningún tipo. Centra su atención al acceso y permanencia, rendición de cuentas y evaluación para lo cual el sistema educativo apoya a las personas directoras a potenciar la gestión orientada a la mejora continua.

Transformación para una gestión educativa que redefine su nexo con el entorno	Creación de redes para enlazar las comunidades educativas que permitan el intercambio de buenas prácticas, fomentando el liderazgo local y el apoyo a la población excluida y en condición de vulnerabilidad; creando alianzas públicas-privadas de acuerdo con los valores y principios educativos articulados con políticas y acciones del sector salud, cultura y juventud, deporte, seguridad, justicia y paz, desarrollo humano e inclusión social, entre otros.
---	---

Nota: basado en MEP (2017).

Como se aprecia en la tabla 1, la política educativa vela por procesos de educación inclusiva que se agrupan en tres grandes componentes: el marco filosófico y conceptual, principios y ejes, y las orientaciones para una nueva realidad centrando lo sustantivo en la persona estudiante.

Un aspecto significativo de esta política es que contiene un concepto de la educación inclusiva orientada a la diversidad del ser humano (UNESCO, 2021a) y no centrada en las necesidades educativas especiales. Al respecto, García *et al.* (2013), destacan la educación inclusiva como “un concepto que implica una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales” (p. 2).

Igualmente, Ruiz-Chaves *et al.* (2021), señalan que la educación inclusiva tiene su base en la mejora de la sociedad desde la participación de las personas en los procesos educativos, advirtiendo que “no discrimina sobre diferencias étnicas, físicas cognitivas, económicas, culturales, sexuales, religiosas, geográficas, identitarias, etc.” (p. 213), favoreciendo que la propia diversidad se promueve desde una perspectiva de los derechos humanos de justicia social.

3. Método

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, concretamente con un método de estudio de caso (Jorrín *et al.*, 2021), al ser una de las perspectivas metodológicas más utilizadas en el ámbito de la investigación educativa, al permitir profundizar en las realidades sociales, a través de la gestión y las políticas educativas, y los organismos de apoyo para la educación inclusiva. Particularmente, se utiliza



un diseño holístico por utilizar una gran unidad de análisis y de casos múltiples (Yin, 2018), al analizar seis casos que corresponden a personas directoras.

3.1. Participantes del estudio

Para la selección de los participantes, se utilizó un muestreo de casos tipo, como es habitual en estudios desde un paradigma naturalista (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La participación asciende a seis personas directoras de centros educativos públicos de primaria; para garantizar el anonimato se ha optado por identificar a los participantes con la letra “I” (informante) seguido de un número.

Como criterios de selección, se establecen los centros educativos que participaron del proyecto *Apoyo a la gestión pedagógica de centros educativos de calidad con orientación inclusiva*, el cual se llevó a cabo entre el 2009 y el 2013, por el MEP de Costa Rica, con el objetivo de responder a convenios internacionales relacionados con educación inclusiva desde una perspectiva holística. Además, debían de tener al menos tres años de experiencia en puestos de dirección, y al menos uno en el centro educativo actual.

Las personas participantes tienen un promedio de 10.3 años de experiencia en puestos de dirección, en un rango desde los 4 a los 28 años. En la institución que dirigen en el momento de la entrevista, varía entre uno y ocho años (promedio 3.6 años) de laborar. En cuanto al número de estudiantes por institución, varía entre 228 la de menor ocupación y 830 la que más estudiantes tiene matriculados, con relación en la cantidad de docentes por institución, está entre un rango de 17 y 56 personas.

3.2. Técnicas de recolección de información

En relación con las técnicas e instrumentos, se debe indicar que la información ha sido recogida a través de una entrevista a profundidad (Creswell y Creswell, 2018). Al tener en cuenta aspectos teóricos, así como los objetivos propuestos se realiza un primer borrador de guía de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas. Esta fue enviada a cinco expertos en el área de la gestión, inclusión e investigación educativa; una vez obtenidas las observaciones y comentarios, se redacta la versión final del protocolo que sería aplicado. Una vez contactadas a las personas seleccionadas, se solicita el permiso para su posible

participación. Las entrevistas se llevaron a cabo por el equipo de investigación, y tuvieron una duración de 90 minutos.

En términos de aspectos éticos, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Al respecto, antes y durante la entrevista, las personas participantes fueron informadas de aspectos como los propósitos del estudio, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento de la entrevista sin explicación previa. La sesión de entrevista fue grabada para facilitar la posterior transcripción y análisis de la información.

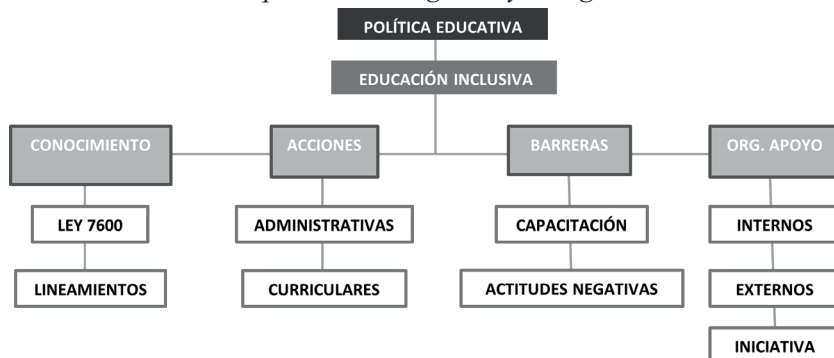
El análisis de los datos se llevó a cabo con un proceso inductivo de categorización resultante de la extracción previa de códigos mixtos (Birks y Mills, 2015). Este proceso queda caracterizado por la bidireccionalidad del análisis entre los datos y el referente conceptual. Esto permitió, no solo dinamizar el proceso, sino modificar aspectos durante la extracción de codificación, permitiendo cambiar, eliminar, fusionar, así como dividir códigos durante la triangulación de los datos entre las diferentes fuentes de información, así como entre el equipo de investigación. Para esto, se utilizó el *software* Atlas.ti (v.8) al permitir un sistema de codificación abierto y axial.

4. Resultados y discusión

Como ya se ha mencionado, del proceso inductivo se han obtenido diferentes categorías con sus códigos correspondientes (figura 1).

Figura 1

Esquema de categorías y códigos



Nota: elaboración propia



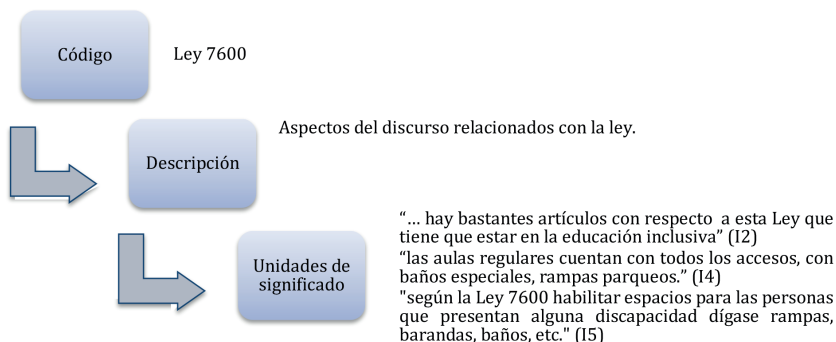
Para profundizar en la relación entre los elementos emergentes del proceso inductivo, se presenta a continuación el análisis de las categorías y sus respectivos códigos asociados con el tema de educación inclusiva y política, abordando cada uno de los objetivos planteados en el estudio.

4.1. Acciones realizadas por las personas gestoras en materia de educación inclusiva

Al respecto, la primera categoría se ha denominado *conocimiento sobre políticas* y se conceptualiza como aquellos conocimientos que las personas participantes del estudio poseen sobre las políticas, normativas y lineamientos relacionados con la educación inclusiva. Esta categoría de análisis queda compuesta por dos códigos (ver figuras 2 y 3).

Figura 2

Código sobre Ley 7600, descripción y unidades de significado



Nota: elaboración propia

Como se visualiza en la figura 2, la conceptualización de políticas educativas está referida a la aplicación de la Ley 7600 sobre *Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en el ámbito costarricense*, específicamente referida a los accesos de espacios físicos para personas con discapacidad. Se denota una constante relación entre la educación inclusiva y el enfoque de la discapacidad o necesidades educativas especiales, la cual deja de lado la diversidad o la multiculturalidad que son sujetos las personas estudiantes. Además, hay poca claridad sobre el concepto de política al confundirse o asociarse con una ley.

Otro elemento por destacar es la falta de referencia a las políticas nacionales de educación, particularmente a la política educativa, lo cual refleja que la orientación referida a la transformación curricular y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo evidencia retos para su implementación en el nivel institucional.

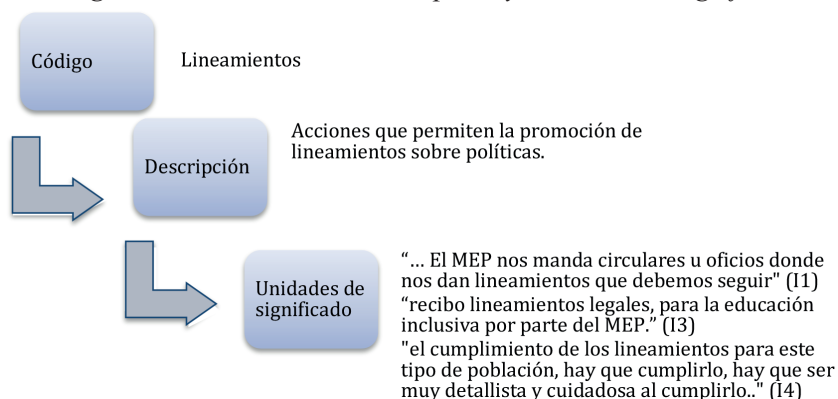
De acuerdo con lo anterior, se evidencia la necesidad de brindar una mayor formación o capacitación a las personas directoras en la comprensión de políticas públicas e institucionales con el fin de que las segundas sean afines a las primeras (como se evidencia en los resultados más adelante). Esto implica un desafío mayor, que el sistema educativo debe considerar según lo señalan el BID (2017) y Lahera (2002).

En primer lugar, las políticas, para que puedan concretarse, requieren de claridad en el planteamiento del problema y en sus causas; segundo, se requiere clarificar aspectos sustantivos por parte de las personas directoras de forma conjunta con sus colegas para la definición de acciones orientadas al problema.

Entonces, producto del trabajo colectivo institucional, es necesario definir las políticas institucionales que mejor orientan las prácticas hacia una cultura de entornos inclusivos que velen por el respeto a la diversidad libre de violencia y discriminación (MEP, 2017). Otro código perteneciente a la misma categoría refiere al conocimiento sobre lineamientos (figura 3).

Figura 3

Código sobre lineamientos, descripción y unidades de significado



Nota: elaboración propia



Los resultados sobre los lineamientos, entendidos en esta investigación como las acciones o líneas de acción que realizan las personas directoras, que permiten la promoción de políticas de educación inclusiva en los centros educativos y que, según la [UNAD \(2022\)](#), “deben garantizar la integración, la articulación y continuidad de esfuerzos, de manera ordenada, coherente y sistemática” (parr.1).

Como se observa en la figura 3, las personas directoras conceptualizan los lineamientos como los mandatos (circulares u oficios) procedentes de las autoridades de otras instancias (direcciones educativas regionales, supervisión escolar, etc.) con relación en la educación inclusiva, las cuales deben cumplir o seguir según lo dispuesto. Sin embargo, cabe destacar que los lineamientos deben estar articulados con la política educativa nacional, para permitir el curso de acción y el flujo de información ([Lahera, 2002](#)) y no solo al cumplimiento de leyes o normas.

Igualmente, los lineamientos orientados a la promoción de entornos educativos deben facilitar la continuidad de los procesos de gestión educativa de manera sistemática. Urge, por lo tanto, que las políticas institucionales incorporen lineamientos de inclusión, innovación e inversión, en concordancia con las orientaciones referidas a la política educativa nacional, como destacan [Chen et al. \(2020\)](#): “cada una de las políticas debe tener fuentes claras de recursos cuando sean necesarios, e igualmente indicadores de cumplimiento de los avances logrados” (p. 20).

En este sentido, los lineamientos que se emitan en los niveles macro (MEP) o meso (DRE) deben facilitar la interacción y mantenimiento en el tiempo de las acciones que benefician y fortalecen la educación inclusiva del centro educativo (nivel micro).

La siguiente categoría se refiere a las acciones que realiza la persona gestora para la promoción de la educación inclusiva, la cual queda compuesta por dos códigos (tabla 2).

Tabla 2
*Códigos, descripción y unidades de significado
sobre la categoría acciones*

Acciones administrativas: procedimientos que refieren a la gestión administrativa que realiza la persona gestora para el cumplimiento de las políticas en educación inclusiva

Unidades de significado

- “Trato como de buscar ciertas cosas en otros lugares porque si no, no se sostiene la institución” (I1).
 - “El MEP queda debiendo en cuanto a funcionarios para limpieza y seguridad, tengo que gestionar con la junta” (I3).
 - “Coordino con el personal docente de educación especial, se hacen campañas informativas, se divulga la información, se motiva a los padres de familia” (I4).
 - “Se utilizan las redes sociales de la escuela para informar a la comunidad, también se hacen campañas de sensibilización a los estudiantes” (I2).
 - “Se hace campaña de información, no solamente con el padre de familia, sino con el personal docente, hasta con el guarda, donde se informa de los lineamientos para este tipo de población, hay que ser muy detallista y cuidadosa al cumplirlo (I5).
-

Acciones curriculares: procedimientos que refieren a la gestión curricular que realiza la persona gestora para el cumplimiento de las políticas en educación inclusiva

Unidades de significado

- “Les envío mensajes, les hago vídeos para que vean lo feliz que estoy de que estén conmigo...” (I3).
 - “Las aulas integradas tienen que eliminarse” (I4).
 - “El trabajo es en conjunto con el personal del departamento de educación especial, también se les brinda espacios para que realicen todas las actividades e incluyan a los demás compañeros docentes” (I2).
 - “Desde la parte pedagógica tengo que estar pendiente de revisar los planeamientos, coordinar con los equipos de apoyo para que realmente se esté trabajando en el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a las necesidades de esta población” (I6).
-

Nota: elaboración propia



Las acciones administrativas que realizan las personas directoras (tabla 1) para el cumplimiento de la política educativa nacional en función de la educación inclusiva se pueden clasificar en dos áreas. La primera refiere a las acciones de gestión administrativa, por ejemplo, la coordinación con la junta para contratar personal auxiliar.

La segunda está relacionada con las acciones de información para la sensibilización de la comunidad educativa en general, las cuales se llevan a cabo mediante campañas informativas. Estas áreas evidencian un cumplimiento de la orientación denominada *transformación institucional*, no obstante, debe ser fortalecida con otras acciones relacionadas con el acceso y permanencia, rendición de cuentas y evaluación de los procesos educativos.

Por otro lado, las acciones curriculares que realizan las personas directoras están orientadas al trabajo conjunto con el departamento de educación especial, la revisión de planes didácticos y coordinación de equipos para la enseñanza y aprendizaje de las necesidades de esta población. Deriva así en reto que tienen los centros educativos participantes, para visualizar la implementación referida a la política educativa nacional, desde una perspectiva que supere el enfoque rehabilitador, orientado a la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Se desprende, tanto de las acciones administrativas como curriculares, una tendencia a la educación especial, lo que denota un concepto de educación inclusiva enfocada a las necesidades educativas especiales; de acuerdo con [Chen \(2020\)](#), “se requiere de un verdadero seguimiento a todas las acciones que se formulen en las políticas de tal manera que se pueda comprobar contra evidencia que existe progreso en la solución de estrategias para fortalecer la educación” (p. 1). Particularmente, se evidencia la necesidad de que estas acciones no solo atienden esta población, sino a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad de toda la población estudiantil para atender la exclusión generada por situaciones de pobreza, etnia, género, migración, salud, discapacidad, entre otros.

El fortalecimiento de las acciones por parte de las personas directoras para el desarrollo de políticas en particular de educación inclusiva supone “la optimización de los recursos y la creación de las condiciones que se consideran óptimas para su desarrollo” ([Chen-Quesada y Salas-Soto, 2019](#), p. 6).

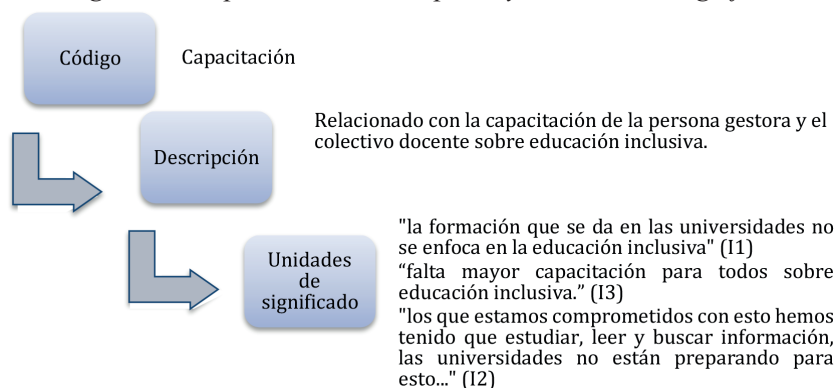
Cabe señalar que los esfuerzos realizados por las personas directoras pueden fortalecerse por políticas institucionales y nacionales que sean incluyentes y equitativas en todo el conglomerado que contiene la diversidad estudiantil. De este modo, tanto las acciones como los lineamientos se pueden articular para un mayor impacto en el desarrollo integral del estudiantado.

4.2. Principales barreras que enfrenta la gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos

La categoría denominada barreras se relaciona con las acciones, disposiciones o lineamientos que no favorecen la gestión para la educación inclusiva. Queda compuesta por dos códigos. El primero refiere a la capacitación sobre educación inclusiva y se detalla en figura 4, mientras que el segundo aborda la capacitación y se representa en la figura 5.

Figura 4

Código sobre capacitación, descripción y unidades de significado



Nota: elaboración propia

De acuerdo con lo detallado por las personas participantes (figura 4), la principal barrera tiene que ver con la escasa preparación que tienen acerca del tema. Se desprende que ni en la formación inicial, ni continua se abordan insumos que les permitan conocer teóricamente la educación inclusiva.

Esta situación es clave por atender, pues como lo determinaron Ledesma *et al.* (2020), "la gestión educativa se relaciona significativamente con el desempeño de las instituciones educativas inclusivas" (p.



58). Desde esta perspectiva, se hace necesario no solo valorar la pertinencia de los planes de estudio universitarios en gestión educativa, sino, la vigencia de estos ante los retos que implica la práctica de la promoción de entornos inclusivos de modo que se articulen con la orientación brindada por la política educativa denominada “Transformación profesional docente: papel del docente y formación permanente”.

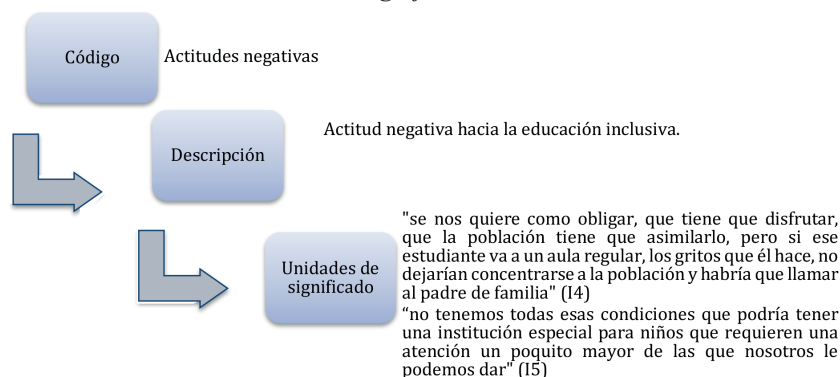
No obstante, esto parece ser una situación recurrente, pues [González-Gil et al. \(2019\)](#) y [Rodríguez-Izquierdo \(2016\)](#), en España; [Romero y García \(2013\)](#), en México; [Pallares y Martín \(2022\)](#), en Colombia; y [Valdés-Pino et al. \(2021\)](#), en Chile, determinaron la necesidad de fortalecer la formación inicial en educación inclusiva.

Ante esta barrera, la formación basada en la insatisfacción, tal como lo propone [Ávalos \(2002\)](#), es una estrategia que se posiciona para atender de manera óptima la situación. En este sentido, cuando las personas gestoras educativas asumen esta carencia y reflexionan sobre la necesidad de cambiar la insatisfacción para que su gestión sea inclusiva, se genera la toma de conciencia y de decisiones, al sumir que el cambio depende de cada uno de ellos.

Esto se evidencia a través de las unidades de significado, concretamente al indicar el informante 2 que “los que estamos comprometidos con esto hemos tenido que estudiar, leer y buscar información...” (I2). En palabras de [Day \(2008\)](#), se evidencia ese compromiso moral con la comunidad educativa, la obligación profesional para mejorar su conocimiento práctico y la satisfacción personal de mejorarse a sí misma. Por su lado, otro código relacionado con las barreras son las actitudes negativas hacia la educación inclusiva. En la figura 5, se visualizan los datos relacionados a este.

Figura 5

Código sobre actitudes negativas, descripción y unidades de significado



Nota: elaboración propia

La figura 2 presenta ejemplos de actitudes hacia la educación inclusiva; al respecto, [Larrivee y Cook \(1979\)](#), proponen una división basada en actitudes negativas y positivas. Las primeras las subdividen en percepciones negativas hacia la inclusión y percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas. En atención a esta clasificación, es importante señalar que, aunque las políticas aseguran el acceso de la población con alguna vulnerabilidad, en la práctica supone para las personas gestoras participantes una situación complicada manifestada hacia la persona estudiante como tal.

Este hallazgo contrasta con los resultados de la anterior barrera, pues en el discurso se afirmaba la necesidad de fortalecer el conocimiento o preparación hacia la educación inclusiva dadas las carencias que se indicaron. Sin embargo, cuando corresponde trabajar con el estudiantado en alguna condición de vulnerabilidad, la situación parece ser diferente porque que se evidencian percepciones negativas hacia el estudiantado con necesidades educativas.

Los resultados antes descritos coinciden con los encontrados por [Vargas et al. \(2021\)](#), en la población docente de primaria de Costa Rica, cuando afirma que, si bien se visualiza la importancia sobre la educación inclusiva con ciertos grupos vulnerables, surge en la práctica del colectivo docente algunas percepciones negativas contradictorias con



el discurso inicial, que dificultan dar una respuesta pertinente y libre de prejuicios a la población.

Nótese entonces como los resultados de esta categoría, a través de los códigos y sus respectivas unidades señalan elementos positivos que desde la práctica implementan las personas gestoras, por ejemplo, el cumplimiento de la Ley 7600, acatamiento de los lineamientos institucionales, regionales y nacionales en torno a la inclusión, acciones administrativas y curriculares, además de la búsqueda de formación continua. No obstante, el derecho a una sociedad equitativa y respetuosa de las políticas públicas se muestra reticente cuando implica la atención de manera directa del estudiantado.

4.3. Estrategias de organismos de apoyo a la gestión directiva para el aseguramiento de la educación inclusiva

La última de las categorías de análisis extraídas se denomina organismos de apoyo para la educación inclusiva. Está compuesta por tres códigos (tabla 3): organismos internos, organismos externos y falta de iniciativa.

Tabla 3

Códigos, descripción y unidades de significado sobre la categoría organismos de apoyo

Organismos de apoyo internos: refiere al apoyo y acciones que realiza la junta de educación y el patronato para el fortalecimiento de la educación inclusiva en el centro educativo

Unidades de significado

“La junta de educación está apoyando al 100 %” (I1).

“La junta de educación nos apoya, pero ahora les recortaron presupuesto la escuela recibía 10 millones hace unos años, y ahora voy a recibir ¢1 600 000 al mes, para pagar agua, luz, teléfono, materiales de limpieza, materiales de oficina, guarda y cocineras” (I2).

“La junta de educación y la junta administrativa, ellos realmente nos brindan el acompañamiento y el apoyo en los diferentes proyectos” (I6).

“Mis órganos de apoyo son la junta de educación y el patronato escolar, hacen excelente trabajo” (I5).

Organismos de apoyo externos: refiere al apoyo y acciones que realizan organizaciones gubernamentales o privadas para el fortalecimiento de la educación inclusiva en el centro educativo.

Unidades de significado

“Estamos comenzando a gestionar mediante la municipalidad, el ICE y las empresas privadas para ver cómo nos pueden ayudar” (I3).

“Hay un problema de aceptación de los padres hacia la situación que tiene su hija, y entonces yo simplemente reporté al PANI” (I4).

“Hay mucha necesidad económica, entonces busco empresas que me donen arroz, frijoles, huevos” (I3).

“Por ejemplo aquí hay políticas, si el niño en tres días no viene y no ha justificado, se va al PANI” (I2).

“La municipalidad nos ayudan cuando, por ejemplo, hay que cortar árboles o eso recolectar alguna basura” (I5).

“[...] es fundación, ellos nos dan todos los útiles, empezando el año, el IMAS nos da becas, luego la organización [...] nos dan uniformes” (I6).

“La [...], el año pasado me donó mucha ropa buena, nueva, con etiqueta y todo para vender, se la traigo a la junta, la junta la vende y con eso se construyó como un área para los chicos de educación especial” (I5).

Iniciativa: acciones que evidencian iniciativas para articular esfuerzos con organismos públicos y privados para el apoyo de la educación inclusiva.

Unidades de significado

“Por lo general, si nosotros queremos algo tenemos que ir, buscar, llamar, esperar que nos agenden o que nos contesten” (I4).

“En algunos casos ellos se ponen en contacto, si las instituciones quisieran digamos, nosotros estaríamos con las puertas abiertas para coordinar con ellos” (I2).

“Deberían las empresas ayudarnos para poder lograr estos entornos inclusivos en nuestros centros educativos, mandamos documentos y solicitamos ayuda, pero es muy difícil” (I6).

Nota: los correspondiente a [...] representa el nombre de una entidad privada para garantizar el anonimato; elaboración propia.



En relación con el primer código, los organismos de apoyo interno destacan las personas informantes que tanto la junta de educación⁴ como el patronato escolar⁵ han apoyado las acciones que se realizan para la promoción de los entornos inclusivos desde la perspectiva del centro educativo. No obstante, es importante señalar que se carece de menciones relacionadas con acciones concretas para la promoción de entornos inclusivos.

Estas aseveraciones se hacen dentro de un contexto general para el funcionamiento del centro educativo que involucra la totalidad de la comunidad estudiantil, situación idónea, dado que la educación inclusiva incluye a todas las personas, con o sin condiciones de vulnerabilidad.

Destaca dentro de las unidades de significado la disminución de ingresos que han tenido las juntas de educación, siendo esta situación evidenciada en el nivel nacional durante el período de la pandemia provocada por el virus responsable de la COVID y la aplicación de medidas de orden fiscal en la economía del país (Cordero, 2022; Ruiz, 2021).

Desde la perspectiva del apoyo externo, se indican una serie de acciones que las personas gestoras realizan para la promoción de entornos inclusivos. Al respecto, se evidencia el apoyo de instituciones públicas como el PANI, ICE, IMAS y municipalidades; sin embargo, es importante recordar que las instancias públicas tienen una razón de ser social, es decir, para atender a la población según su campo de acción y funciones.

En este sentido, cabe destacar la actitud positiva y de cumplimiento que por la naturaleza del puesto le compete a la gestión del centro. Por otro lado, también se visualizan acciones que propician las personas directoras con entidades privadas mediante donaciones como útiles, uniformes, entre otras.

Estos esfuerzos por promover sinergias de alianzas público-privadas (APP) en contextos con restricciones económicas como el actual, son importantes para los centros educativos de modo que se logre trabajar en conjunto y motivar mayor participación de otros sectores en pro de la población estudiantil y bajo el liderazgo compartido de la persona gestora.

4 Organismo auxiliar de la administración pública y les corresponde coordinar el desarrollo de los programas y proyectos, así como la dotación de los bienes y servicios del centro educativo según decreto n.º 38249-MEP.

5 Órgano auxiliar que colabora con la junta de educación en el desarrollo de programas, proyectos y acciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones generales del centro educativo y el bienestar de la población estudiantil según decreto ejecutivo n.º 37682-MEP.

De este modo se constituye como una posible línea de investigación a futuro los mecanismos, instrumentos o acciones que algunos centros educativos implementan para la consolidación de APP. Al respecto, señala Garrido (2021), que las APP “son clave para poder acelerar los procesos de recuperación de la pandemia, pero son más claves aun para desatar nudos estructurales y habilitar una nueva manera de generar desarrollo sostenible bajo una economía descentralizada, descarbonizada y digitalizada (párr. 9)”. Estos hallazgos evidencian que hay insumos para visualizar que se cumple la orientación de la política educativa nacional relacionada con la “Transformación para una gestión educativa que redefina su nexos con el entorno”.

Por último, en relación con el código de iniciativa, tal y como se indicó en el párrafo anterior, se evidencia que las personas directoras implementan esta acción para el fortalecimiento de los centros educativos, aspirando a que se consoliden como espacios para la educación inclusiva; sin embargo, de los datos suministrados, se infiere que se requiere de estrategias más contundentes si se desea aspirar al cumplimiento de la política educativa costarricense.

Conclusiones

Al realizar el análisis del cumplimiento de la política educativa costarricense en materia de inclusividad desde la perspectiva de la gestión educativa y de manera específica el conocimiento de las acciones realizadas por las personas gestoras en materia de educación inclusiva de acuerdo con la política educativa, se evidencia claridad en cuanto a que la enseñanza debe velar por los derechos y deberes de las personas con equidad social y en respecto a la diversidad.

Igualmente, se visualiza cómo las acciones de las personas gestoras pueden influir sustancialmente en el desarrollo de proyectos curriculares que respondan a la diversidad multicultural y garantizar la igualdad de oportunidades según los ritmos de aprendizaje de cada uno (MEP, 2017).

El fortalecimiento del centro educativo se sustenta en políticas que contribuyan a la convivencia en entornos inclusivos sin distinción de ningún tipo. Dicho lo anterior, si bien es cierto que las personas gestoras cumplen con los lineamientos emanados de las autoridades superiores, se requiere que las acciones se desarrollen apegadas a las políticas.



Al respecto, se torna necesario el apoyo y seguimiento a las personas gestoras por parte de las direcciones regionales educativas, abriendo espacios para el análisis de los retos o desafíos que viven en su diario quehacer, generando así políticas institucionales en armonía con las nacionales.

Las acciones tanto administrativas como curriculares, gestadas por las personas directoras pueden estar armonizadas con políticas institucionales de educación inclusiva y orientadas a contar con poblaciones estudiantiles inclusivas que responden a una sociedad multicultural y pluricultural.

En relación con las principales barreras que enfrenta la gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos, se concluye que existe una carencia tanto en la formación inicial como en la continua. Este aspecto se constituye como un reto tanto para las casas formadoras de personas docentes como para las instancias gubernamentales vinculadas con la capacitación, en aras de consolidar procesos de gestión de calidad que coadyuven al cumplimiento de la política pública en educación, en particular lo vinculado con la orientación denominada “Transformación profesional docente: papel del docente y formación permanente”.

Ahora bien, otras de las barreras es la relacionada con las actitudes de las personas directoras hacia la educación inclusiva, evidenciándose que desde la perspectiva de gestión del centro educativo existe una actitud positiva, pues señalan diferentes acciones institucionales, personales y profesionales que inciden para el cumplimiento de las políticas en el área. Sin embargo, este discurso cambia cuando se trata del abordaje de la persona estudiante como un integrante más del centro y del proceso pedagógico; por esto es perentorio ejercer acciones afirmativas que permitan trascender el discurso y desde la práctica atender la diversidad sin prejuicios, siendo esto último un desafío para lo establecido en la política educativa en su área de acción “Transformación curricular y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo”.

Por último, la política educativa costarricense señala que se debe promover la “Transformación de una gestión educativa que redefina su nexos con el entorno”, situación que parece estar siendo atendido, pues la categoría relacionada con los organismos de apoyo evidencia que se desarrollan acciones como parte de los procesos de gestión educativa implementados en los centros escolares participantes.

En relación con los organismos externos, una minoría de las personas gestoras están fortaleciendo alianzas público-privadas, al ser una buena práctica que debiese ser conocida para que se pueda extender, mientras que en el nivel de organismos internos, en su totalidad indican que tanto la junta de educación como el patronato escolar cumplen con su función y apoyan las acciones que se realizan.

En síntesis, la política educativa: “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” presenta una serie de orientaciones que inciden en que los centros educativos se conviertan en espacios de promoción de la educación inclusiva tal y como se detalla en la tabla 1 de este estudio.

De modo que se podría inferir que las escuelas tienen mucho espacio de mejora en estos temas de acuerdo con las orientaciones de la política educativa vigente, lo cual plantea el reto a las personas gestoras, la formulación de políticas institucionales en armonía con la política educativa destinadas al fortalecimiento de los entornos inclusivos.

Es por ello, que a partir de los resultados de esta investigación se derivan nuevas líneas de investigaciones en torno con la formación inicial y continua de las personas gestoras sobre la educación inclusiva.

Sería pertinente el abordaje sobre las prácticas y acciones (proyectos, programas, currículo y otros) que se realizan en los centros educativos orientados a la educación inclusiva de acuerdo con la política educativa. Además, se torna relevante indagar en el grado de participación del estudiantado, docente y administrativo en conjunto con la persona gestora en la atención a la diversidad y su función multicultural y pluricultural en el ámbito del centro educativo.

Agradecimiento

Este artículo surge en el marco de la investigación denominada “La gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en centros educativos” (Código 0304-20), desarrollada en la carrera de Administración Educativa, en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional y el proyecto PROY0019-2021 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Estatal a Distancia.



Referencias

- Ávalos, B. (2022). La formación docente continua: discusiones y consensos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(4), 3-11. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2095614.pdf>
- BID. (2017). *Líderes en educación: cómo identificar e implementar políticas educativas efectivas*. División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo.
- Birks, M. y Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage.
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). Conmemoración de la conferencia mundial de Salamanca y su influencia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 17-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200017>
- Campos, J., Ruiz, W., Vargas, C., Palma, K., Ramírez, R. y Ruiz, W. (2023). Procesos de educación inclusiva en Costa Rica. Percepciones y actitudes del personal docente de educación primaria. En W. Ruiz (ed.), *Investigación en Educación: saberes y experiencias en el contexto costarricense*. EUNED.
- Carro, A. y Lima, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 28(107), 314-334. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>
- Chen, E. (2020, julio). OCDE y la Política Educativa. *La Revista.CR*. <https://www.larevista.cr/evelyn-chen-ocde-y-politica-educativa/>
- Chen, E., Hernández, C. y Segura, O. (2020). Igualdad de género en las políticas públicas en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible. *Revista de Política Económica y Desarrollo Sostenible*, 5(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/peds.5-2.3>
- Chen-Quesada, E. y Salas-Soto, S. E. (2019). Referentes curriculares para la toma de decisiones en materia de planes de estudio de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-31. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.7>
- Cordero, M. (2022, 28 de julio). MEP utilizará superávits de juntas para mantener servicios de comedor y transporte estudiantil el resto del año. *Semanario Universidad*. <https://bit.ly/3BVW4s1>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Da Silva, E. (2020). Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos*

- Em Educação*, 15(1), 79-94. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12116>
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A. y Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 182-211. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>
- Garrido, P. (2021, agosto). Alianzas público privadas son indispensables para el desarrollo nacional pero enfrentan barreras. *Mideplan*. <https://bit.ly/3LYuwH7>
- González-Gil, F., Martín-Pastor y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado*, 23(1), 243-266. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Jorrín, I. M., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788413570723.pdf>
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de Cultura Económica. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31352/S9910713_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Larrivee, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Ledesma, M. J., Tejada, R. J., Ludeña, G. F., Rodríguez, J. V., Cárdenas, M. A. y Manrique, M. A. (2020). Gestión educativa y desempeño docente en instituciones educativas inclusivas de primaria. *Gestión I+D*, 5(1), 58-83. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/17707
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. y Diaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
-



- MEP. (2017). *Política educativa*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021a). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021b). *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- Pallares, S. P. y Martín, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos* 48(1), 291-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Educación inclusiva: perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 22-34. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24866/25433>
- Romero, S. y García I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Ruiz, G. (2021, 26 de septiembre). Alvarado justifica recortes para becas y comedores escolares. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/alvarado-justifica-recortes-en-presupuesto-para-becas-y-comedores-escolares/>

- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. y García-Martínez, J. A. (2021). La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 211–233. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>
- UNAD. (2022). *Descripción líneas de acción de proyección social y extensión universitaria*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Valdés-Pino, M., Calvo-Álvarez, M. y Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(1), 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>
- Vargas, C., Campos, J., Palma, K., Ramírez, R. y Ruiz, W. (2021). *Procesos de inclusión educativa en Costa Rica: una mirada desde el personal docente*. Colypro/UNED. <https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%C3%81n-educativa-en-CR-ALTA-Resolucio%C3%81n-p-impresio%C3%81n-vf.pdf>
- Verdugo, M. A. (2011). Implicaciones de la convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *CEE Participación Educativa*, 18, 25-34. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART19365/verdugo_18.pdf
- Yaguna, J. P., Yaguna, M. E. y Caicedo, C. R. (2022). Participación en la gestión educativa como vigencia de los derechos humanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(100), 1443-1461. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.10>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Sage Publication.



El sistema educativo colombiano: retos desde el currículo y el proceso de aprendizaje durante la pandemia

The Colombian Education System: Challenges from the Curriculum and the Learning Process during the Pandemic

*Isbelia Arlenys Mejía Cordero*¹

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología

Panamá

isbelia.mejia.est@umecit.edu.pa



Resumen

Los últimos tres años han estado afectados fuertemente por una situación mundial, la pandemia por COVID-19, una crisis que marcó especialmente los procesos educativos y, de manera puntual, los aprendizajes del estudiantado. De ahí que, por medio de este escrito, se presentan los modelos curriculares vigentes en el sistema educativo colombiano, los documentos de referencia de calidad educativa en Colombia y un recorrido por las políticas públicas implementadas durante el confinamiento por la pandemia suscitada. Se muestra la posibilidad de identificar los retos que se han generado, por causa de la pandemia, en el ámbito educativo. De esta manera, a través de la información recopilada, se concluye que,



Recibido: 30 de octubre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.15>

- 1 Licenciada en lenguas modernas: especialidad español-inglés, Universidad del Atlántico, Colombia. Docente tutora del programa Todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Magister en la enseñanza del inglés, Universidad del Norte. Doctorando en ciencias de la educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología-UMECIT, Panamá. <https://orcid.org/0000-0002-7775-5343>

Colombia, aunque no estaba preparada para afrontar esta situación, asumió el desafío de seguir con una educación de calidad y, pese a las brechas y barreras encontradas, el Gobierno impulsó políticas públicas que abarcaron todos los niveles formativos.

Palabras clave: Aprendizaje, currículo, educación, modelos curriculares, pandemia COVID-19, políticas gubernamentales.



Abstract

The last three years have been strongly affected by a worldwide situation, the COVID-19 pandemic, a crisis that especially marked educational processes and, specifically, student learning. Therefore, this document presents the curricular models in force in the Colombian education system, the reference documents of educational quality in Colombia, and a review of the public policies implemented during the confinement due to the pandemic. It is possible to identify the challenges that have been generated as a result of the COVID-19 pandemic in the educational field. Thus, through the information gathered, it is concluded that, although Colombia was not prepared to face this situation, it assumed the challenge of continuing with quality education, and despite the gaps and barriers encountered, the government promoted public policies that covered all educational levels.

Keywords: curriculum, curriculum models, COVID-19 pandemic, education, government policies, learning

Introducción

Son varias las personas autoras dedicadas a estudiar y desarrollar investigaciones en torno al currículo educativo y, por ende, a los aprendizajes del estudiantado. Entre los cuestionamientos que dan origen a esos estudios, se pueden citar: «¿Qué es el currículo? ¿Cuáles teorías o discursos hay sobre el currículo? ¿Cómo se desarrolla la historia de las teorías del currículo? ¿Qué distingue una “teoría del currículo” de las teorías pedagógicas y las educativas? ¿Cuáles son las partes constitutivas del currículo?» (Osorio, 2017, p. 142). Estos permiten acercarnos a la comprensión de lo que implica el proceso de aprendizaje estudiantil.



Cada una de las preguntas planteadas, de alguna manera, ha sido el punto de partida para que, en el contexto educativo, se hayan generado modelos, corrientes o tendencias curriculares, incluso asociados al aprendizaje; cada una, en su momento histórico, dio pautas relacionadas con la organización de los currículos de las instituciones educativas, así como con el nacimiento de políticas y programas formativos (Pineda y Loaiza, 2017), con el fin de mejorar el servicio educativo en los niveles internacional, nacional y local; cada una, cuando surgió, contribuyó al mejoramiento de los procesos escolares. Los retos vinculados con el aprendizaje del alumnado también estaban marcados por situaciones diversas, pero que los gobiernos y comunidades educativas en general supieron afrontar.

No obstante, uno de los elementos importantes de la organización del currículo está constituido por lo que deben aprender la niñez, la juventud y la adultez que está en el sistema educativo. De ahí la importancia de los documentos de referencia o de calidad educativa, que para el caso de Colombia se han venido gestando. Lineamientos curriculares (MEN, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e, 1998f, 1999, 2000), Estándares básicos de competencia (MEN, 2004a, 2004b, 2006, 2015d), Derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f), Mallas de aprendizaje (MEN, 2016g, 2017) y Orientaciones pedagógicas (MEN, 2008, 2010a, 2010b, 2010c) son escritos base para un ordenamiento, un ajuste y una actualización de los planes de área, los de aula y, por ende, de lo que necesitan y deben aprender las personas estudiantes. La reflexión docente en torno a ellos es crucial. De ahí que el proceso institucional sobre la apropiación, la adopción y los ajustes según el contexto de enseñanza-aprendizaje marcará el éxito o fracaso del modelo o de la tendencia curricular asumida y, consecuentemente, que el estudiantado llegue a completar sus “trayectorias educativas” (MEN, 2022a) dará cuenta de que lo establecido como sistema educativo sea eficaz y exitoso.

A través del presente escrito, se hace un recorrido por las tendencias curriculares que han sido adoptadas y que, en algunas instituciones educativas, siguen vigentes. La conceptualización de aprendizaje irá acorde no solo con el contexto histórico, sino con las teorías que lo sustentan, unos aportes, sin lugar a dudas, esenciales en la toma de decisiones gubernamentales en cuanto a lo que se espera sea una educación de calidad.

Conceptualización de currículo

En el ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles escolares, es crucial contar con un currículo fundamentado y claro que brinde orientaciones sobre el abordaje de un área académica. Un ejemplo de esto es lo acontecido con la enseñanza del inglés en Colombia (MEN, 2016h). A lo largo de este documento, se presenta, de manera organizada, el alcance y la secuencia de su adopción, el orden de las mallas, las rutas metodológicas, así como la evaluación. De lo anterior deriva que un currículo de calidad implica una serie de elementos que inciden en la planificación, como el diagnóstico de necesidades, el planteamiento de objetivos, la selección de contenidos, el orden y el desarrollo de actividades, al igual que el seguimiento a los procesos, mediante la evaluación. Stabback (2016) hace referencia a lo expresado por la UNESCO sobre el desarrollo curricular de calidad como un proceso continuo y constante, que debe estar a la vanguardia del cambio en un mundo influenciado por la globalización, en el cual los conocimientos crecen de forma acelerada e impulsados por la tecnología que permite ampliar, considerablemente, el acceso a la información. En este punto, el currículo no puede desligarse de las modificaciones suscitadas en la ciencia y la tecnología. El uso de herramientas, aplicaciones y equipos tecnológicos en el ámbito escolar ha crecido de manera vertiginosa y se hizo más evidente con la aparición del COVID-19, pero, en muchos hogares colombianos, en especial en el sector rural, este acceso no fue posible.

Trujillo (2009), frente al nuevo currículo que involucra las TIC en el aula, manifiesta que las personas docentes tienen como reto la “integración, comprensión y aplicación de las TIC en el desarrollo de su área” (p. 163). Durante la emergencia sanitaria, el profesorado se adaptó a la nueva realidad y vio la necesidad tanto de utilizar las TIC como de actualizarse para su manejo. Del mismo modo, el periodo en mención requirió, por parte de estudiantes y sus familiares, hacer frente a la evolución que el proceso de aprendizaje amerita, más aún por la situación generada durante la pandemia. En la tabla 1, se aprecian las estrategias implementadas en el contexto colombiano, las cuales permitieron continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como buscan garantizar la permanencia y el logro de los aprendizajes en el alumnado.



Tabla 1
Estrategias para viabilizar el aprendizaje

Fundamento legal	Estrategia	Recursos
Circular no. 20 del MEN, 16 de marzo de 2020	Flexibilización del currículo y plan de estudios, atendiendo la condición de emergencia sanitaria.	Orientaciones del MEN.
Circular no. 21 del MEN, 17 de marzo de 2020	Diseño y construcción de guías, orientaciones, herramientas, metodologías y apoyos pedagógicos que faciliten el uso de recursos tanto digitales como físicos en el proceso de aprendizaje en casa.	Plataforma Colombia Aprende, Banco de material digital “Aprender Digital: contenidos para todos”. Formato: audio, video, texto.
Directiva no. 3 del MEN, 20 de marzo de 2020	Acogida de calendario académico. Uso de tecnologías de la información, guías y metodologías de cada colegio.	Plataforma Colombia Aprende: Banco de material digital “Aprender Digital: contenidos para todos”. Formato: audio, video, texto.
Directiva no. 4 del MEN, 22 de marzo de 2020	Desarrollo de actividades asistidas por herramientas TIC.	Herramientas TIC.

Actividades que estén supeditadas y subordinadas a la dinámica de un hogar cuyas rutinas y cotidianidad se encuentran alteradas, en función de dar prelación a asumir y mantener hábitos y prácticas que garanticen la vida y el bienestar de sus integrantes. Por lo anterior, tiene sentido focalizar estas experiencias en algunas de las áreas básicas y obligatorias: ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades, matemáticas y artes.	Orientaciones del MEN denominadas: “Sector Educativo al Servicio de la Vida: Juntos para existir, convivir y aprender. Orientaciones a directivos docentes y docentes para la prestación del servicio educativo en casa durante la emergencia sanitaria por COVID -19”.
Directiva no. 5 del MEN, 25 de marzo de 2020	Plataforma Aprender Digital: contenido para todos.
Directiva no. 11 del MEN, 29 de mayo de 2020	Parrilla de programación de Señal Colombia: Profesor en casa. Organización de recursos digitales y físicos: guías, textos escolares, materiales de modelos flexibles. Medios de comunicación: radio y televisión. Medios digitales: Plataforma Aprender Digital: contenido para todos. Recursos transmedia.

Nota: Elaboración propia.



Cada uno de los documentos emanados desde el MEN (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e) en su momento fue crucial en la organización de lo que sería el nuevo contexto educativo en el marco de una pandemia. El reto por asumir desde los establecimientos educativos giró en torno a la adaptación de sus currículos, ante la necesidad de un aprendizaje que se realizaría ahora fuera del espacio físico de las aulas de clase, atendiendo lo expresado por el MEN. No obstante, las orientaciones brindadas, aún hoy después de la pandemia, pueden seguir siendo parte esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin importar el contexto de su aplicación.

En concordancia, es importante realizar un trayecto de lo que han sido o constituyen las tendencias curriculares, para comprender lo acontecido con el sistema educativo colombiano. Es de anotar que un currículo no surge de la nada y, al hacer un recorrido histórico en este tema, se evidencia el planteamiento de varias personas autoras cuyas posturas frente a dicho currículo han guiado los procesos educativos durante décadas. Modelos curriculares como el de Tyler (1986), Glazman e Ibarrola (1978, según se citan en Guzmán, 2012), y de otros que Vélez y Terán (2010) abordan (como son el de Taba y Johnson) dan orientaciones para la organización y definición de los planes de estudio institucionales más cercanos, que respondan al contexto sociocultural de la institución educativa (IE) y que, en medio de una situación de pandemia, las escuelas acogieron con la idea de ajustar sus planes de área. Cabe mencionar que los modelos curriculares sociopolíticos o sociocríticos, según los analizaron Sanz (2004) y Villón (2018), llevan a la generación de cambios en los diferentes niveles educativos. Además, el sistema modular y el modelo de investigación en la acción rechazan los modelos tecnológicos del currículo y tienden a enfatizar lo social, político e ideológico que hace parte de los proyectos curriculares.

Es de anotar que, entre los elementos del currículo, se encuentra la evaluación. Sin embargo, atendiendo lo que es el modelo de evaluación del estudiantado en Colombia, este corresponde al basado en evidencias, observable a través de la estrategia implementada por el MEN y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) conocido como Evaluar Para Avanzar (MEN, 2022b). Por ello, se espera que sea evidente, en los currículos de las IE, la forma en que las competencias estudiantiles han de ser valoradas. En este orden de ideas, Barraza (2018) hace alusión a Stenhouse, en cuanto a lo que debe

ser el currículo, “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p. 114). Es decir, el currículo debe mostrar la interrelación entre dos campos de significados que se han trabajado históricamente de manera separada. Por un lado, están los propósitos a los que se aspira con la educación y la realidad; por el otro, la teoría y la práctica producidas en un contexto determinado. Esta alternativa de conjugar el aspecto teórico con el práctico le permite a la persona docente un papel activo y con ello se recuperan las dos dimensiones fundamentales del currículo: la cultural y la crítica, sobre las condiciones en las que este se aplica.

Cada uno de los modelos aludidos brinda aportes desde lo que constituyen los procesos de socialización, el trabajo en grupo desarrollado en el aula, el análisis de problemas y la búsqueda de soluciones a través de la investigación (Padilla, 2012). De ahí que, al hacer referencia al sistema modular en el contexto educativo colombiano, se puede señalar que resulta una estrategia pedagógica viable en casos en que estudiantes se ausentan de la institución por situaciones ajenas a esta. La adopción de un sistema modular ha de llevar al alumnado a fortalecer el “autoconocimiento y autoaprendizaje analítico, empoderando y haciéndole partícipe activo en su formación enmarcado dentro de su contexto próximo o circundante” (Insignares y Taibel, 2017, p. 11), igual que le permite dar respuesta o solución a situaciones propias de su entorno. Cabe mencionar que las políticas para afrontar la emergencia sanitaria por COVID-19 sirvieron de soporte a lo expresado en los currículos institucionales.

Es así que, a través de cada una de las tendencias mencionadas, se da cuenta de las características, ventajas y desventajas de dichos modelos curriculares tecnológicos, los cuales poseen unos elementos influenciadores en los currículos institucionales de la actualidad. Además, cada una de esas tendencias nos ofrece una visión de lo que comprende el currículo, su organización. Unas dan mayor prioridad a la persona como el ser, otras van más hacia los contenidos. Pero, de una u otra manera, están conectadas entre sí y permiten la comprensión del concepto que varias personas autoras han construido en torno a currículo. En Colombia, las tendencias están marcadas unas más que otras en las instituciones educativas, sean estas de carácter público o privado. Sin embargo, durante el período de pandemia, los currículos enfocados en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación



(NTIC) llegaron a hacer uso excesivo de herramientas, lo que convirtió el proceso de formación de estudiantes muy acorde con lo expresado por [Espinosa \(2017\)](#): “estamos ante un sistema educativo en el cual priman el resultado y la competencia, más no la dimensión ética” (p. 148). El reto del sistema educativo colombiano frente a los cambios suscitados está relacionado con el acceso a la conectividad, dado que el país tiene regiones donde aún hoy no es posible llegar a comunicarse a través del Internet y mucho menos a equipos que lo posibiliten ([MEN, 2022a](#)).

Si bien es cierto que cada modelo curricular representa las ideas de su autoría y en cierta forma está influenciado por el contexto tanto social como cultural de la época en la que se planteó, en su conjunto se asemejan en algunos aspectos, principalmente en lo que respecta a sus elementos constitutivos (objetivos, necesidades curriculares, contenidos, didácticas, evaluación). De ahí que el diseño curricular es una ardua labor la cual requiere la estructura, el conocimiento y la formación de profesionales en el área; la investigación sociocultural e histórica, y el acatamiento a evaluación permanente, con el objetivo de implementar currículos según las necesidades individuales, tanto del estudiantado como de las instituciones educativas. En concordancia con lo expuesto por [Díaz \(2005\)](#), es necesario que para el ámbito educativo colombiano se tenga claridad frente a lo que constituye modelo, propuesta y tendencia curricular. Igualmente, son precisos el ejercicio reflexivo en torno a la influencia de “programas de evaluación y financiamiento, así como con políticas educativas nacionales e internacionales, que en conjunto lograron influir el rumbo de la toma de decisiones en la educación en general, así como la definición del qué y el cómo del currículo y la enseñanza” (p. 58), dado que lo requerido para los momentos actuales es el cierre de brechas de aprendizaje.

Por otro lado, el modelo de Pansza, como lo explican [Vélez y Terán \(2010\)](#), amerita criterios orientados a un diseño curricular modular integrado, que comprende la “unificación docencia-investigación, módulos como unidades autosuficientes, análisis histórico-crítico de las prácticas profesionales, objetos de transformación, relación teoría-práctica, relación escuela-sociedad” (p. 61), tan importante, al considerar que la escuela es el primer espacio formal de formación y dicho vínculo no se debe romper. Así que, teniendo en cuenta lo expuesto por [Villón \(2018\)](#) acerca del rol docente en esos modelos sociocríticos, la persona que lo ejerce ha de ser facilitadora, crítica de su propia práctica, y el

alumnado, a partir de sus orientaciones, podrá también ser parte del proceso de construcción del currículo.

En concordancia, para tener claridad acerca de la conceptualización de currículo, es necesaria la lectura minuciosa de artículos referidos al tema (Casanova, 2012; Del Basto y Ovalle, 2015; Gimeno, 1991; Ortiz y Salcedo, 2016; Pineda y Loaiza, 2017; Osorio, 2017). Estos permiten la comprensión sobre la manera en que las instituciones educativas, en especial las colombianas, han construido los documentos que sustentan la formación de sus estudiantes, y fundamentar los trabajos de investigación suscitados alrededor de aquella. Cada uno de esos documentos presenta nuevas ideas conectadas al conocimiento previo de la persona lectora. Los aportes de Casanova (2012) están centrados en la conceptualización de competencia como “un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida” (p. 12), visión por tener en cuenta en los procesos de construcción o actualización del PEI y, en especial, en lo que constituye el horizonte institucional, la misión, la visión, la filosofía y perfil del alumnado.

En relación con los postulados de Casanova (2012) sobre currículo, que expresa la realidad de muchas instituciones educativas del país colombiano, se puede afirmar que

en definitiva, añadimos, giramos, damos tímidos pasos, pero no salimos con valentía de un estado curricular que no resuelve las insatisfacciones de mucha población, a la que no se presta la formación necesaria para desenvolverse posteriormente en la vida; es decir, que la educación institucional corre el riesgo de dejar de preparar para la vida, meta que siempre ha perseguido y que es consustancial a su permanencia social. (p. 7)

Lo expuesto por Osorio (2017) deja llegar a la comprensión del proceso, de las acciones, los recursos alrededor de la enseñanza-aprendizaje. La autora plantea la manera en que el contexto histórico, social y cultural influye en la conceptualización de currículo y, por ende, en la praxis pedagógica. Además, esa presentación del currículo por parte de la misma autora se correlaciona con lo expuesto en la Ley General de Educación 115 de 1994, que le da ese carácter burocrático; en ella



se especifican las áreas obligatorias, los objetivos, entre otros aspectos. Asimismo, se lee la presentación de

los resultados (el éxito y el fracaso escolar), ya que el currículo como instancia de mediación cultural refleja selección de contenidos, formas y prácticas sociales, consciente o inconscientemente, de acuerdo con una ideología de los grupos dominantes en la sociedad. ¿Relación entre las acciones llevadas a cabo por la escuela y los docentes y lo que reflejan los resultados de pruebas? ¿la necesidad de obtener buenos resultados/clasificación? (Osorio, 2017, p. 148)

Adicional a esto, Osorio (2017) deja ver que en Colombia hay autonomía para que las instituciones educativas construyan su currículo, atendiendo lo expresado en el artículo 76 de la Ley 115. La autora, en torno al tema de currículo, expresa que este ha de entenderse “como lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender” (p. 144), una conceptualización muy acorde con el orden y la selección institucional de los aprendizajes, unas acciones asociadas al segundo modelo centrado en los objetivos. Ello aún es observable en las instituciones educativas colombianas y se hizo evidente a través de las guías de aprendizaje diseñadas para el trabajo en casa, durante el período de aislamiento por el COVID-19. En la estructura de las guías de aprendizaje, se puede apreciar un apartado que se dedica al objetivo de aprendizaje, el cual se espera desarrollar con la realización de la guía por parte de la persona estudiante (Morales, s. f.). En este punto, ese objetivo de aprendizaje ha de ser definido acorde con el enfoque que orienta los procesos académicos institucionales y es a partir de tal enfoque que el objetivo ha de tener “denominaciones análogas” (p. 7). Señala la autora que competencia, habilidad, conocimientos, tema, contenido, meta, entre otros términos, han de constituir el objetivo de aprendizaje.

De esta manera, un modelo basado en objetivos conlleva la prescripción y anticipo de los resultados que se espera de la enseñanza, los cuales son contemplados en los objetivos dados de antemano, inclusive mucho antes de que el proceso didáctico comience a funcionar. Así, contenidos, métodos, técnicas, recursos técnicos y evaluación deben ser medios para conseguir los objetivos prefijados (Osorio, 2017). Lo expresado está muy acorde con lo que se manifiesta en los referentes

de calidad educativa en Colombia, lo cual, en la línea investigativa, conduce a la comprensión de lo que el sistema educativo colombiano se ha trazado como metas de aprendizaje para el alumnado colombiano. Por tanto, lo que abordan [Del Basto y Ovalle \(2015\)](#) permite fundamentar lo acontecido con los aprendizajes estudiantiles, por efecto del COVID-19. Dicha situación corresponde con lo que se plantea en el sistema educativo colombiano, encaminado a obtener más y mejores resultados en evaluaciones estandarizadas. Las personas autoras expresan que “una educación cada vez más centrada en los componentes operativos y técnicos de la instrucción y el adiestramiento, más orientada a satisfacer los requerimientos de un mercado laboral desregulado” (p. 115), está muy relacionada con las preparaciones de estudiantes para las pruebas estandarizadas, y ello es congruente con lo planteado por [Ortiz y Salcedo \(2016\)](#):

la costumbre de los profesores debe ser la resignificación y reconfiguración pedagógica, buscar diariamente el sentido y el significado de lo que hacemos, pensar y reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, cuestionarlas incluso, y develar lo que se esconde en lo más profundo de nuestro modo de actuación pedagógica, penetrar en la esencia y en la naturaleza de nuestro accionar didáctico cotidiano (p. 11).

Sin embargo, del [Basto y Ovalle \(2015\)](#) señalan la existencia de “algunos aspectos que ponen en evidencia las dificultades por las que atraviesa la educación en la búsqueda de oportunidades para contribuir a la superación de las problemáticas estructurales que caracterizan a la sociedad actual” (p. 116) y, por ende, a la construcción de currículos que respondan a la realidad contextual del momento. Esto deja en evidencia, la necesidad del ejercicio reflexivo en torno a la construcción del currículo institucional de manera colectiva y no aislada, como se viene dando en los espacios de desarrollo de los centros educativos. Tales espacios están limitados, muchas veces, a actividades programadas por las secretarías de educación, sin tener en cuenta lo que realmente requieren las instituciones formativas en términos de mejoramiento, organización, planificación y hasta ejecución de planes de acción.

Por su parte, [Gimeno \(1991\)](#) presenta una categorización de ámbitos asociados a la praxis curricular, que sirven para el ejercicio



reflexivo, al interior de las comunidades de aprendizaje de docentes. Cada una de las categorías podría constituir un punto de organización y gestión de políticas públicas, a saber,

1. La actividad político-administrativa: determinante exterior del desarrollo curricular.
2. La participación y el control en la elaboración, el desarrollo y la evaluación del currículo: decisiones sobre los currículos, en cuanto a los contenidos, la evaluación, entre otros aspectos, regulados por estamentos del gobierno escolar.
3. La ordenación del sistema educativo: niveles, modalidades, ciclos, grados, que marcan unas directrices para ordenar y preconfigurar el camino (el currículo) que deben recorrer la juventud y la infancia en la institución educativa. La Ley General de Educación 115 (MEN, 1994) determina, para esto, fines, objetivos por grados, ciclos y niveles.
4. Sistema de producción de medios: materiales, recursos didácticos, etc., que nos ayudan a concretar el currículo. Pero los usos que se hace de ellos dan indicios de la formación del profesorado, de las formas de ejercer el poder, de realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos.
5. El sistema de creación cultural, científica, tecnológica, artística: el currículo es una selección de cultura. Comprende la organización, selección y difusión de los diferentes saberes, fundamentado en paradigmas pedagógicos, epistemológicos y metodológicos. Constituye un trabajo en conjunto de docentes, por áreas afines y bajo la orientación tanto del consejo académico como de personas coordinadoras de áreas.
6. Subsistemas técnico-pedagógicos: la formación de la docencia es definitiva en el desarrollo del currículo, pues esta básicamente crea lenguajes y tradiciones, conceptualiza, sistematiza el conocimiento e informa y genera los estilos pedagógicos que utiliza para ordenar la práctica curricular e incidiendo en la misma organización escolar.
7. Subsistema de innovación: asociado a los cambios que se presenten de manera continua. Ante esto, la escuela ha de renovarse cualitativamente, con miras a responder a las necesidades y problemas del contexto de manera planificada.

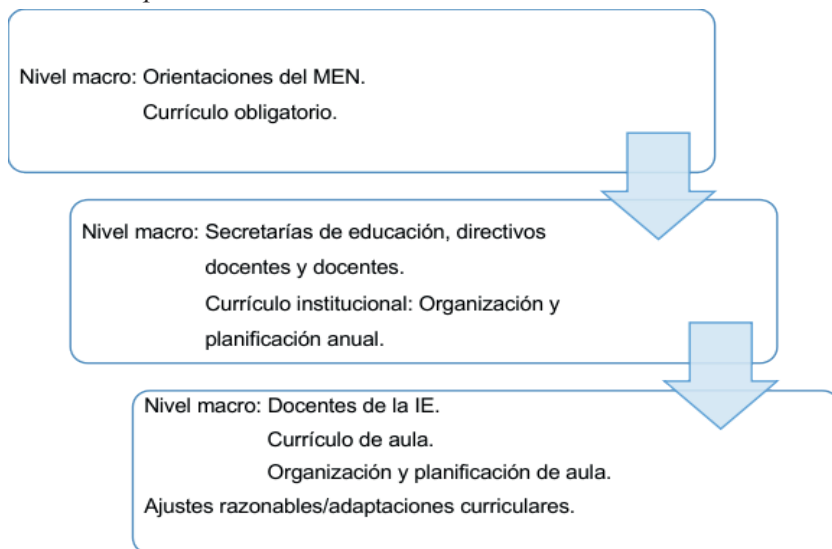
8. Subsistema práctico-pedagógico: comprende actividades de intercambio entre docentes y estudiantes, mediado por tareas académicas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 145-146).
9. Lo anterior se vincula con las ideas de Shön, Carr y Kemmis, en cuanto a teoría y práctica en el ramo curricular, abordadas por [Guzmán \(2012\)](#) y viables para un cambio en la concepción de currículo del sistema educativo colombiano. El análisis se centra en la relación existente “entre la teoría y la práctica por un lado y por otro, entre la sociedad y la educación” (p. 53). Por eso, es importante que, como comunidad educativa, la IE construya su currículo a partir de una reflexión en torno a lo realmente trascendental y necesario, que conlleve dar solución a problemas del contexto, que el constructo dé respuesta a una formación de calidad.
10. No obstante, es de destacar que en el sistema educativo colombiano se da prioridad al estudiantado y al rol de la persona docente como facilitadora del proceso. Los módulos-asignaturas han sido organizados atendiendo a las actividades que se deben realizar y a los perfiles establecidos, más no según un constructo entre sus personas actoras. En la figura 1, se aprecia una posible ruta por tener en cuenta para la construcción conjunta del currículo institucional, considerando la normatividad, cada participante en su construcción y, por supuesto, el corpus teórico entero existente sobre lo que es, características, componentes y todo lo que concierne a él.

Por otro lado, [Pineda y Loaiza \(2017\)](#) muestran un recorrido histórico de lo que ha sido el proceso curricular en Colombia. Se trata de propuestas caracterizadas “por una enseñanza pasiva, academicista, ausente de texto y material pedagógico” (p. 164). Aparecen situaciones vigentes en algunas instituciones educativas, donde prima la memorización, la repetición, el copiar y transcribir en cuadernos “la lección que debía aprender después” ([Pineda y Loaiza, 2017, p. 164](#)), dándose la brecha educativa entre lo urbano y lo rural, que aún hoy sigue presente y se agudizó por la pandemia. Es de destacar que los aportes de las personas autoras estudiadas, en cuanto a currículo, se encuentran ligados por un elemento común: los aprendizajes.



Figura 1

Aspectos esenciales en la construcción del currículo



Nota: Elaboración propia.

Conceptualización de aprendizaje

Con la medida adoptada del cierre de las escuelas, debida a la declaración de pandemia por COVID-19, los modelos curriculares de las instituciones educativas, de alguna manera, tuvieron que adaptarse, ajustarse a la nueva realidad. Quedaron en evidencia los modelos curriculares implementados durante la situación de emergencia presentada. En algunas escuelas, emergieron los módulos de enseñanza, como una propuesta organizada de los elementos o componentes instructivos para que el alumnado desarrollara experiencias de aprendizaje alrededor de una situación problematizadora, como lo presentan [García et al. \(2014\)](#). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje en período pandémico llegó a organizarse de tal forma que toda la formación recibida y los materiales tuviesen correspondencia con la realidad del contexto en el que se encontraba el estudiantado. De este modo, los módulos y las guías de aprendizaje permitieron el ordenamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando experiencias, destrezas, conocimientos, actitudes y valores en torno al eje temático específico. Se establece, entonces, la relación estrecha entre currículo y aprendizaje, mediante

la notoria incorporación del sistema modular, a través de la “interdisciplinariedad y la aplicación del conocimiento a un problema social relevante” (Padilla, 2012, p. 74).

Pero, en cuanto a currículo en el ámbito colombiano, es notorio que muchas escuelas e instituciones de educación superior colombiana tienen un *pensum* dotado de muchas disciplinas. Se plantean las asignaturas por estudiar, pero, al culminar los estudios, lo aprendido de forma teórica en las aulas no corresponde con las necesidades, pruebas estandarizadas y problemas del entorno. Es claro que hay una marcada influencia del trabajo por módulos, pero que no se logra visualizar el foco de los currículos como tales. Por ello, se puede decir que, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el ámbito colombiano, éste se ha enmarcado en una educación tradicional, bancaria (Almanza-Vides *et al.*, 2018). Hay trabajos en grupo, no obstante, no son lo mismo que la labor que permite el aprendizaje cooperativo (Johnson *et al.*, 1999), los roles que deben asumir la docencia y el estudiantado en este tipo de aprendizaje, con miras a tener un aula cooperativa (Sharan, 1994), y el aprendizaje autónomo (Martínez, 2021; Quimbayo y Olaya, 2014), muy oportunos de implementar en estos momentos de postpandemia, en los cuales urge la recuperación y el cierre de brechas, así como el completar trayectorias educativas (Bravo-Sanzana *et al.*, 2021; MEN, 2022a).

Desde el MEN de Colombia, se emanó una serie de directrices para afrontar la educación y, específicamente, el aprendizaje durante y después de la pandemia. Una de las estrategias suscitadas en medio de ese tiempo fue la plataforma Evaluar Para Avanzar (EPA), que, para el 2022, se convirtió en Política Pública (MEN, 2022b). A través de esta plataforma, las instituciones educativas, públicas y privadas tienen la oportunidad de diagnosticar el estado de los aprendizajes de sus estudiantes. Tal accionar se ha enmarcado en impulsar el aprendizaje del alumnado y tiene como justificación lo expresado por Díaz-Barriga (2012, según se citan en Ortiz y Salcedo, 2016):

las instituciones educativas, para evaluar la calidad de la formación que ofrecen, no comparan los contenidos que desarrollan y que están diseñados en los currículos, sino que sólo se tienen en cuenta los resultados que obtienen los estudiantes, medidos a partir de una prueba estandarizada a nivel nacional e incluso



internacional, en una clara manifestación postmoderna del desarrollo de la pedagogía comparada. (p. 10)

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, el hablar de aprendizajes implica que como docentes ha de darse una apropiación de las teorías nacidas en torno a ellos. Los planteamientos teóricos de aprendizaje vigentes en los procesos académicos, en el nivel de escuelas, han sido abordados por [Schunk \(2012\)](#). Cada una de estas teorías y las metodologías de aprendizaje ([Adell y Castañeda, 2010](#); [Stephenson y Sangrá, 2001](#)) están enfocadas en aspectos esenciales que involucran el rol de quienes actúan en el proceso y buscan dar alcance a lo propuesto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, propuestos por la [UNESCO \(2017\)](#), los cuales constituyen un reto para el caso particular de Colombia y, a través de las políticas desarrolladas, pretenden alcanzar los retos identificados en el período trazado ([Vasco, 2006](#)).

Por lo que se refiere al proceso de aprendizaje, en este influye una serie de factores, que van desde la falta de recursos tecnológicos hasta aquellos que involucran las competencias socioemocionales, las cuales afectan el desarrollo normal de aquel. Esos factores, debido a la pandemia por COVID-19 ([CEPAL-UNESCO, 2020](#); [Delgado-Velesaca y Álvarez-Lozano, 2021](#); [Ordoñez-Torres y Erazo-Álvarez, 2021](#)), quedaron aún más en evidencia y han demarcado tanto las brechas como la pérdida de aprendizajes, no solo en pandemia, sino en el momento actual de postpandemia.

Conclusiones

Es vital para la construcción y apropiación del currículo, por parte de las comunidades educativas, que estas se acerquen a lo que ha sido históricamente el proceso como lo presenta [Pineda y Loaiza \(2017\)](#). Para él, se debe tener claridad frente al tipo de estudiante que se ha de formar, el contexto en el que se encuentra inmersa la institución educativa, que responda a los cuestionamientos presentados en cuanto a lo que debe, necesita y el para qué aprender, aspectos foco de cualquier modelo curricular adoptado. Es precisa la relación entre la praxis docente y aprendizaje, estrategias didácticas y recursos disponibles, con miras a alcanzar las metas y los objetivos trazados.

En el mismo orden, la intervención de organismos internacionales como la CEPAL-UNESCO, con sus informes, sirve de base para

la creación de las políticas públicas. Estas constituyen un mecanismo para “atacar” los factores que inciden el proceso de aprendizaje del estudiantado, en el cual, para el caso colombiano en pandemia, dichas políticas permitieron continuar con la prestación del servicio educativo y el fortalecimiento de los currículos institucionales. De igual manera, esas políticas requieren el compromiso estatal para su ejecución, en términos de inversión, seguimiento, apoyo para implementarse, y de los diferentes estamentos que son parte del proceso educativo.

El MEN de Colombia ha emanado documentos con *modus operandi*, para garantizar una educación de calidad en todos los niveles y ofrecer tanto a las IE como al personal docente recursos tangibles e intangibles que les permitan llevar a cabo su labor. A través de las mallas de aprendizaje (MEN, 2016g, 2017) de las áreas que ya cuentan con ellas, se especifica lo que el estudiantado requiere del año anterior, con el fin de avanzar en el que se encuentra actualmente y lo que necesita para el grado siguiente. Es decir, hay una progresión de aprendizajes, a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f). Además, se brindan las posibles evidencias del proceso desarrollado por el alumnado, dando cuenta de su aprendizaje y del entorno personal de este (Adell y Castañeda, 2010).

Por otra parte, ha sido de gran impacto el haber afrontado una pandemia inesperada y para la cual no había preparación, pero que permitió a los gobiernos actuar y hacer uso de lo que tenían y de lo que iba surgiendo. Pese a que el espacio físico de las aulas de clase se trasladó a las pantallas, a ambientes virtuales, estas herramientas no podían reemplazar la labor docente, de personas mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que quien enseña en este proceso se mantuvo como “un hábil mediador de conflictos que con su acción contribuye decisivamente a negociar un significado consensuado y a mantener la estabilidad y el equilibrio del contexto en el que están inmersos” (Capdet, 2011, p. 57), con miras a un aprendizaje de calidad, donde el currículo también fue ajustado a la situación del momento, mediado por TIC. Dicha mediación, superada la pandemia, no se puede dejar de lado y, frente al retorno a las aulas, se espera que el profesorado continúe el proceso de “integración, comprensión y aplicación de las TIC en el desarrollo de su área” (Trujillo, 2009, p. 163), con el propósito de seguir fortaleciendo el currículo institucional.



Se destaca la puesta en marcha de planes y políticas para el cierre de brechas de aprendizaje y las trayectorias educativas (Bravo-Sanzana *et al.*, 2021; MEN, 2022a), donde el tema de conectividad desde las escuelas ha de ser seguramente debatible. Las acciones implementadas en Colombia, a través de sus documentos legales emitidos en pandemia y la política pública Evaluar Para Avanzar (EPA), sin duda son clave para la recuperación y el fortalecimiento de los aprendizajes estudiantiles, así como para la actualización de los planes de área y sistemas de evaluación institucionales, haciendo un currículo más acorde y que responda a necesidades emergentes, atendiendo a factores que influyen en el proceso de aprendizaje (CEPAL-UNESCO, 2020; Delgado-Velasca y Álvarez-Lozano, 2021; Ordoñez-Torres y Erazo-Álvarez, 2021).

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y F. Fiorucci (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30). TRE Università degli Studi. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%C3%B1eda_2010.pdf
- Almanza-Vides, K., Quintero, O., Rojas, W. y Rojas, M. (2018). Emancipación de la educación bancaria. *Revista Boletín Redipe*, 7(3), 59-67. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/453>
- Barraza, N. (2018). El Currículo, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Díaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F. y Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 81-94. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2021-04/RIDEP59-Art7.pdf>
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2984>

- Capdet, D. (2011). *Conectivismo y Aprendizaje informal: Análisis desde el punto de vista de una sociedad en proceso de transformación*. UOC. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/55766/2/Conectivismo%20y%20aprendizaje%20informal_M%C3%B3dulo1.pdf
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Del Basto, L. M. y Ovalle, M. C. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 111-127. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4050>
- Delgado-Velesaca, T. V. y Álvarez-Lozano, M. I. (2021). Factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 281-299. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1314>
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Espinosa, D. R. (2017). Hacia una pedagogía de la diversidad: pensar diferente en la escuela. *Repique*, 1, 145-157. <http://revistasdigitales.utelvt.edu.ec/revista/index.php/repique/article/view/9>
- Gimeno, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Guzmán, V. (2012). *Teoría curricular*. Red Tercer Milenio.
- García, J., Guzmán, A. y Murillo, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador. El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica. *Perfiles Educativos*, XXXVI (143), 67-85. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44023>
- Insignares, A. y Taibel, R. (2017). *El sistema modular como estrategia pedagógica y de gestión curricular en la IED de Tasajera*. [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/183/32754919%2057303776.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>
- Martínez, J. (2021). El aprendizaje autónomo en alumnos de educación primaria. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0941.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998a). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_5.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998b). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998c). *Serie Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-339975_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998d). *Serie Lineamientos Curriculares Educación Ética y Valores Humanos*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998e). *Serie Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998f). *Lineamientos Curriculares Matemáticas*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf9.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1999). *Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2000). *Lineamientos Curriculares Educación Artística*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_4.pdf
-

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004a). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías no. 6.* https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004b). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales: Formar en ciencias ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías no. 7.* <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCiencias-Sociales2004.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Ser competente en Tecnología. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Serie Guías no. 30.* https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-340033_archivo_pdf_Orientaciones_grales_educacion_tecnologia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010a). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Colección Revolución Educativa. Documento no. 14.* https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010b). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Colección Revolución Educativa. Documento no. 15.* https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010c). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Documento no. 16.* https://mineduccion.gov.co/1759/articulos-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015a). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje, V.1.*
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015b). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Matemáticas, V.1.*



- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015c). *Derechos Básicos de Aprendizaje De Inglés: Grados Transición a 5° de Primaria*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA-TRANSICI%C3%93N-Y-PRIMARIA_Ingl%C3%A9s-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015d). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Serie Guías no. 22. Formar en lenguas extranjeras*. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Competencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Inglés.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Naturales, V.1*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Naturales-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016b). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Sociales, V.1*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016c). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje, V.2*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016d). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Matemáticas, V.2*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Matematicas-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016e). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Transición*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Transicion-min_0.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016f). *Derechos Básicos de Aprendizaje de: Grados Inglés Transición a 5° de primaria*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA-TRANSICI%C3%93N-Y-PRIMARIA_Ingl%C3%A9s-min.pdf
-

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016g). *Mallas de Aprendizaje de Inglés para Transición a 5° de Primaria*. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Mallas-de-Aprendizaje_VF-1-1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016h). *Esquema Curricular Sugerido: Grados 6° a 11°*. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/esquema-circular-sugerido/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/363861:Ministra-de-Educacion-presento-las-Mallas-de-Aprendizaje>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020a). *Circular no. 021 de 2020. Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente y administrativo del sector educación*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-394115_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020b). *Directiva no. 03 de 2020. Orientaciones para el manejo de la emergencia por COVID-19 por parte de los establecimientos educativos privados*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-394243_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020c). *Directiva no. 04 de 2020. Uso de tecnologías en el desarrollo de programas académicos presenciales*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-394296_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020d). *Directiva no. 05 de 2020. Orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complemento alimentario para consumo en casa*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-394577_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020e). *Directiva no. 011 de 2020. Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-398622_recurso_1.pdf
-



- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022a). *Educación en Colombia: un sistema con más oportunidades y mayor equidad. Avances, legados y futuros de la educación*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/libro-educacion-en-colombia>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022b). *Política Pública Evaluar Para Avanzar*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/409596:Fortalecer-la-calidad-educativa-y-cerrar-brechas-en-los-aprendizajes-apuesta-del-Gobierno-Nacional-con-la-politica-publica-Evaluar-para-Avanzar>
- Morales, Y. (s. f.). *Documento orientador para la elaboración de guías de aprendizaje*. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-pamplona/psicologia-del-aprendizaje/documento-orientador-guias-de-aprendizaje/37525773>
- Ordoñez-Torres, A. E. y Erazo-Álvarez, C. A. (2021). Desempeño académico de estudiantes en instituciones educativas públicas y privadas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 226-242. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1311>
- Ortiz, A. y Salcedo, M. (2016). *Currículo, cómo preparar clases de excelencia*. Ediciones de la U.
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6990/10205>
- Padilla, A. (2012). El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 71-98. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6015>
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. E. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>
- Quimbayo, L. R., y Olaya, R. (2014). *Concepciones de aprendizaje autónomo de los estudiantes de Enfermería en dos instituciones de educación superior ubicadas en Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional UST. [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/415/Concepciones de aprendizaje autonomo de los estudiantes de enfermeria.pdf?sequence=1](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/415/Concepciones%20de%20aprendizaje%20autonomo%20de%20los%20estudiantes%20de%20enfermeria.pdf?sequence=1)
-

- Sanz, T. (2004). Modelos curriculares. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(2), 55-68. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25513w/sem4_modeloscurriculares.PDF
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6.^a ed.). Pearson. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. [Aprendiendo a cooperar en el aprendizaje cooperativo]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 802-807. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>
- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad. Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa.locale=es
- Stephenson, J. y Sangrá, A. (2001). *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning: Modelos pedagógicos y e-learning*. FUOC.
- Trujillo, J. M. (2009). Un nuevo currículum: tecnologías de la información en el aula. *Educación y Educadores*, 9(1), 161-174. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/654>
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Vasco, C. E. (2006). Siete retos de la Educación Colombiana para el período 2006 a 2019. *Pedagogía y Saberes*, 24, 33-41. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>
- Vélez, G. y Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pamperdia*, 6, 55-65. http://online.ariat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/4Modelos_diseno_curricular.pdf
- Villón, A. M. (2018). Un acercamiento al modelo de diseño curricular sociocrítico. *Illari: Revista de Estudiantes*, 5, 6-9. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/266>



The Importance of Nonnative English Teachers in Costa Rica

La importancia de los profesores no nativos del inglés en Costa Rica

*Katherine A. Salazar Jiménez*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
jsak1999@gmail.com

*Raquel R. Calderón Rodríguez*²
Universidad Nacional
Costa Rica
ramae0452@gmail.com



Abstract

In Costa Rican society, learning English has become a valuable tool to increase job opportunities, which has caused more hiring of teachers of this language. However, some institutions manifest preferences toward native teachers being perceived as the ideal tutor with a target model for language learning. Unfortunately, this causes nonnative English teachers (NNESTs) to suffer from discrimination when they are compared to native English teachers (NESTs). This paper aims to raise awareness in society to consider teachers' competences and qualities when choosing an English educator because teaching requires more than having a high level in the use of the language. In this literature review, it will be



Recibido: 9 de agosto de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.16>

- 1 Senior student. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Coto. <https://orcid.org/0000-0002-6077-2446>
- 2 Senior student. Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Coto. <https://orcid.org/0000-0003-3220-334X>

able to recognize the benefits of learning English from NNESTs. Additionally, the analysis of related research was used to exemplify some reasons to qualify NNESTs as educators with sufficient competencies to teach. The results from the literature review suggest that NNESTs are more aware of the students' needs and the importance of providing feedback. Being in the same position as most of their learners allows them to previously recognize the difficulties when learning English. Sharing students' cultural backgrounds permits NNESTs to teach and guide students regarding their functions as individuals in society

Keywords: Costa Rica, English teaching, needs, NESTs, NNESTs skills, strategies



Resumen

En Costa Rica aprender inglés se ha vuelto importante para la mayoría de la sociedad, lo cual ha causado más contrataciones de profesores de este idioma. No obstante, algunas instituciones demuestran preferencia hacia los educadores nativos, ya que los consideran ideales para aprender inglés. Desafortunadamente, esto causa discriminación hacia los profesores no nativos, cuando son comparados con los nativos. Esta revisión bibliográfica permite crear conciencia al elegir un profesor de inglés, al tomar en cuenta sus competencias y habilidades, pues enseñar un idioma no solo implica dominar el lenguaje. Esta indagación le permitirá, a la población, reconocer los beneficios que tienen al aprender inglés con profesores no nativos. Además, el análisis de investigaciones relacionadas con el tema fue utilizado para ejemplificar razones para calificar a los profesores no nativos como educadores con competencias suficientes para enseñar. Los resultados de la revisión sugieren que los profesores no nativos son más conscientes de las necesidades que tienen los estudiantes y de la importancia de proveerles retroalimentación. El estar en la misma posición que la mayoría de sus alumnos, les permite reconocer las dificultades de aprender inglés. También, el compartir los antecedentes culturales con los estudiantes les permite transmitir conocimientos sobre sus funciones como individuos en la sociedad.

Palabras clave: Estrategias, habilidades, inglés, profesores no nativos.



Introduction

People become interested in studying English as a foreign language because it helps them to increase their job opportunities mainly due to the influence that this language has on tourism development, international communication, and on the world of business transactions. [Aguilar-Sánchez \(2005\)](#) argued that “one of the trends setting into motion this academic and economic expansion is the influence of tourism and international investors in the country, which piqued great interest in the English language among Costa Ricans” (p. 164). Additionally, learning English is helpful not only for ways of expression but also for the open-minded development of individuals because English provides a broad concept of the world. [Zuparova et al. \(2020\)](#) confirmed that language helps society to make relationships and to understand how to relate in different social contexts depending on sociolinguistic situations. Due to the importance that learning English has regarding job opportunities and communication, in Costa Rica, learning English as a foreign language has been integrated since 1953. [Córdoba et al. \(2005\)](#) reported that in Costa Rica, the first experts in teaching English appeared when the University of Costa Rica (UCR) offered the opportunity in 1954 because, in the past, English lessons were originally taught by native speakers of English. However, this has left a huge gap between nonnative and native English speakers. Some inhabitants believe that, to acquire a high level of English, people need to be taught by native speakers because English is their mother tongue. In this regard, [Watson and Pojanapunya \(2008\)](#) stated that “native speakers are the best teachers of their own language” (p. 3). Although this is one of the biggest advantages that native speakers have, this is not the only feature needed to be an English educator. It is key for teachers to be prepared with pedagogical competences to facilitate the knowledge to the students considering their necessities.

Furthermore, the fact that nonnative speakers do not use English innately carries negative effects when trying to find a job. [Villalobos \(2011\)](#) stated that, in some private institutions, a certification to be a teacher is needed, but in others, being a native speaker of English is the only requirement. Unfortunately, this kind of institutional recruitment is one of the ways in which NNETs continue at a disadvantage because even if some of them have pedagogical training, institutions in some cases are still focusing only on linguistic competence. However, people

should be conscious that in Costa Rica, native English teachers are a minority. In fact, León (2021) stressed that in Costa Rica, the majority of English teachers are nonnative speakers of English which causes people to believe that NNETs are inferior to native English teachers. For these reasons, this literature review aims to support nonnative teachers' role by exemplifying existent literature on the topic under study.

Procedures for Searching for Information

Considering the title of this literature review, the researchers focused the research of the information on three main subtitles which are Having a Higher Level of English, Discerning the Students' Needs when Teaching English, and Strategies Implemented in the Classroom. To collect the information, the researchers accessed some databases as Scholar Google, *UNA Búsqueda*, and ProQuest LLC. This literature review comprises 34 sources in which relevant information was identified. In addition, some keywords used to search for and collect the information were the following: nonnative English teacher, native English teachers, students' needs, teachers' skills, learning English, teachers in Costa Rica, and strategies used inside the classroom.

Having a Higher Level of English

It is common for students of English to be overwhelmed by native speakers' accents. This causes most of them to prefer to be taught by NETs. Galloway (2013) stated that the majority of language students highly value native English and choose to follow a NES model. Furthermore, people show such interest in native speakers that sometimes they are attracted by courses announcing that the teacher is a native speaker. NESTs have been used to gain the attention of parents to enroll their children because; in the advertisements, they mention that NETs will be teaching in their schools or courses (Kurniawati & Rizki, 2018). Consequently, this type of advertisement causes people to believe that the ideal English teacher is one who knows the language in an innate manner. Indeed, Chun (2014) pointed out that "NESTs [are] judged to be more effective in the classroom in terms of their superior linguistic competence and their status as native speakers of the target language" (p. 574). Although native speakers use English innately, it does not mean that all of them are fully capable of teaching the language. In the same way, it is not suitable to classify people as not ready to teach



English just because they do not have English as their first language. Unfortunately, this issue of innateness has meant that NNETs are often not prioritized in the educational field. [Alseweed \(2012\)](#) affirmed that the expression “non-native” seems humiliating for some people and has insignificant importance in ETL (Effective Teaching and Learning). As a consequence of the previous ideas, nonnative teachers have been unfairly compared and, in some cases, discriminated against.

Nevertheless, it is important for Costa Rican society to realize that NNETs are model educators because they study the English language and prepared themselves professionally to teach it to other nonnative speakers. In this sense, it is [Bayyurt’s \(2006\)](#) claim that “non-native English language teachers represent the ideal language learner who accomplished learning English and became a professional to teach it to other nonnative speakers of English” (p. 236). In Costa Rica, those who have graduated from a public university are prepared with a high level of English because of the teaching programs that were designed for students to achieve a high level of linguistic proficiency. [Chaves-Fernández et al. \(2015\)](#) added that a public university in Costa Rica has one of the most high-quality levels of English curriculum with all the characteristics to ensure that students acquire the required linguistic and pedagogical levels according to the social demands of the country.

Moreover, considering their linguistic performance, nonnative teachers are qualified to speak English because teachers in Costa Rica are evaluated with the Test of English International Communication (TOEIC). [Alpizar \(2016\)](#) added that “the Test of English for International Communication (TOEIC) designed by The Educational Testing Service (ETS) is an English language proficiency test that measures the everyday listening and reading skills of people working in an international workplace environment” (p. 36). Fortunately, thanks to this test, teachers in Costa Rica measure their level of English on a regular basis because they have to take the test every two years, causing NNETs to be updating their linguistic level which is a requirement to work at the Ministry of Public Education (MEP in Spanish).

On the other hand, more than having a high level of English, educators should know how to facilitate the knowledge to the students. For this reason, teachers must have enough preparation to promote knowledge and explain to students why certain expressions are the way they are. Unfortunately, the fact that native teachers use the language

innately sometimes works against their ability to teach because they do not find a way to provide a suitable explanation. [Florence Ma \(2012\)](#) described that native speakers are aware of what is acceptable and what is not when teaching grammar, but they may not have the resources to explain the grammatical rules behind that. For this reason, the innate knowledge that NETs have makes them unconsciously teach their students certain grammatical expressions that were naturally learned without explaining the rules.

In contrast, nonnative speakers already went through the process of understanding how English works, allowing them to share this knowledge easily. [Rao and Chen \(2019\)](#) pointed out that “NNESTs can serve as role models for students by sharing their EFL learning experience, and that they are in a better position to anticipate learning difficulties and can benefit from the effective use of the mother tongue” (p. 3). Also, the fact that nonnative teachers were learners as well allows them to be an example for their students. [Lasagabaster and Sierra \(2005\)](#) concluded that because non-native teachers have gone through the same learning process as their students, that will help them to identify linguistic and nonlinguistic problems that can be too high to overcome for their learners and guide them in applying useful strategies to assist their learning process. This is one of the main advantages that nonnative English teachers have over some native English speakers.

Discerning the Students’ Needs when Teaching English

It is crucial for teachers to take care of the relationship with their students to understand their needs and answer the questions they may have. [Jiménez and Rose \(2010\)](#) argued that educators should consider keeping good relationships with their learners to guide them with more successful instructions. In fact, nonnative English teachers are characterized by providing students with guiding techniques to improve the learning process. Thus, [Mede et al. \(2017\)](#) stated that “NESTs adopt a more flexible approach and attend to the perceived needs while NNESTs adopt a more guided approach and attend to real needs” (p. 412). In addition, [Tosuncuoglu \(2017\)](#) demonstrated that, when a NEST was teaching, students faced anxiety or felt scared; on the contrary, when a NNEST was teaching, students did not deal with those feelings. The previous insights demonstrate the necessity of knowing



the students' needs because it has an impact on the emotional stability of the students and their confidence while learning the language.

Another important student need is that teachers provide feedback that allows them to reflect on their learning process. Moore and Kuol (2005) concurred that "the positive effects of performance feedback have become one of the most widely accepted truisms in organizational psychology having long been seen as something that contributes a motivating potential to any work environment" (p. 57). Even if native speakers are recognized for their natural way to teach English, nonnative speakers are more aware of the students' needs and the importance of providing feedback. According to Mede *et al.* (2017), when NNESTs were teaching, it was observed a better frequency of teacher questions, student reactions, and teacher feedback, whereas NESTs lessons were more authentic and communicative. Even if natural communication is essential when speaking a language, answering questions and receiving feedback are key to the students' improvement in their learning process.

Likewise, because most of the nonnative Costa Rican English teachers have been raised in this country, it permits them to have innate knowledge about certain regions and their cultures, which allows them to communicate easily. In particular, Inbar-Lourie and Donitsa-Schmidt (2019) remarked that local teachers were perceived as more adequate because they obtained advantages over the native ones by better understanding the culture and language, facilitating learning and communication with students. Additionally, it is important for teachers not only to know the culture where the students come from but also to provide them with enough tools to participate in cultural issues that can benefit the country's development. In Costa Rica, NNESTs who work for MEP follow a curriculum that aims to boost students' knowledge regarding the functions of individuals in society. "Learners need an updated curriculum that reflects the knowledge, skills, and abilities needed to communicate in a range of language use contexts and to succeed in the information age as 21st century learners" (MEP, 2016, p. 12). This syllabus was designed to boost the students' progress as individuals who are participants of a developing century. Although nonnative teachers take advantage of their own context to guide the learning process, they are also concerned about the necessity of teaching about foreign cultures and the importance of having critical cultural awareness.

Regarding the cultural dimension, it is essential for teachers to provide students with enough critical cultural awareness, which according to [Atay et al. \(2009\)](#), is “the ability to critically evaluate the perspectives and practices in one’s own and other cultures” (p. 124). It is relevant for teachers to let students know that learning English as a foreign is not just about exchanging information but understanding other people’s cultures to avoid intercultural misunderstanding. Auspiciously, NNETs support students with intercultural competence because they already learned a foreign language and its culture. [Llurda \(2004\)](#) reflected on the idea that non-native speakers’ teachers went through the process of becoming bilingual and identifying themselves with diverse languages or cultures. Non-native teachers’ students will also be speakers of EIL (English as an International Language), causing them to live in a multilingual world that uses English for communication among many people from different cultures. Besides, NNETs in Costa Rica are characterized as teachers with enough competencies for leading this process of intercultural acquisition. Therefore, the contact they experienced with a foreign language and its culture will be similar to the experience that their students might find in the learning process. For these reasons, NNETs are conscious of considering the strategies that are most helpful in coping with learning English difficulties. [Kurniawati and Rizki \(2018\)](#) stated that, unlike NETs, the fact that NNETs previously learned English allows them to provide students with the best strategies to scope difficulties and learn the language easily. The experience acquired as a student of English, characterizes NNETs in Costa Rica as educators capable of teaching a foreign language establishing supportive relationships with their students by understanding their perspective and their difficulties while learning English.

It is understood that If teachers develop significant relationships with students, they can also motivate them to engage more in the learning process. [Soares \(2015\)](#) concluded that “by having a supportive relationship with teachers, students will be motivated, will feel protected and this sense of security and friendship will create an empathy which is important to get students interested and desirable to succeed” (p. 6). When learning a foreign language, motivation is key to enjoy and engage in the process, especially if students consider themselves not good at English. Fortunately, in Costa Rica, those English teachers that want to



work for the Ministry of Public Education are asked to follow certain tasks that were designed to encourage students to motivate themselves to improve their learning process. In fact, in 2020, in Costa Rica, it was stated that “the role of task-based language learning is to stimulate a natural desire in learners to improve their language competence by challenging them to complete meaningful tasks” (MEP, 2022, p. 23). Teachers in Costa Rica are responsible not only for the performance inside the classrooms but also for the strategies used to instill self-motivation and engagement as individuals’ part of a community.

Strategies Implemented in the Classroom

Because learning styles vary from one student to the other, it is crucial for educators to consider the different ways of learning or processing the information in the learning process of the students. If teachers provide different strategies in the classroom, it might help most of the students to understand any topic in more than one way, which serves to provide more durable knowledge. According to [Gülhanım \(2018\)](#),

determining the learning styles of the students and providing education appropriate to these styles are important in terms of providing permanent learning as learning styles are considered to be an important step towards eliminating individual differences, especially in language teaching. (p. 185)

For these reasons, teachers should consider implementing many strategies in the classroom to eliminate individual differences because having a variety of strategies helps most of learners. Additionally, in an investigation carried out by [Mahboob \(2004\)](#), it was found that the variety of teaching styles used by nonnative teachers could be an explanation for the preference that students have towards them. Also, the fact that NNETs already experience some of the challenges of learning English as a foreign language helps them to comprehend those difficulties that learners find while learning English. Indeed, [Tosuncuoglu \(2017\)](#) argued that “the NNETs were identified as providing better learning strategies, they were better at understanding the difficulties their students faced and had a better factual knowledge about the English language” (p. 636). Furthermore, an interesting fact about NNETs found by [Youn-Hee \(2009\)](#) is that, unlike

the natives, they shared the same linguistic background as the students making it easier for them to recognize the students' pronunciation difficulties. Considering the similarities that NNETs have with their EFL students in terms of background, it can be interfered that these kinds of teachers highly understand the necessities of the population under teaching. Consequently, when referring to the students' pronunciation issues, nonnative English teachers have an advantage while teaching because of the experiences they gained from their second language acquisition process.

In addition, another strategy that is significant among English teachers is to provide students with enough examples about the topic under study to help the students to understand it clearly. [Kurniawati and Rizki \(2018\)](#) reflected on the idea that one disadvantage of NESTs can be the limitation of understanding the learners' native language when giving examples and comparisons while teaching. However, nonnative English teachers in Costa Rica have an advantage, and it is that they are able to use their first language when it is essential to help the students comprehend the topic. [Moore and Kuol \(2005\)](#) suggested that the usage of L1 in our classrooms will bring favorable effects for students; for instance, teachers can explain to their students in the L1 when they have trouble making them understand difficult guidelines or when their students need personal assistance. Therefore, this strategy is an advantage that NNETs have because as native speakers of Spanish, they can easily switch to the mother tongue helping students to scope the difficulty.

On the other hand, one of the most important strategies that English teachers should implement in their classrooms is addressing different skills. In this regard, teachers should provide students with enough tools to use the language in more than one skill. [Hinkel \(2006\)](#) added that "currently, in the teaching of the four skills, curriculum and instruction strive to achieve a balance between the linguistic and the schematic aspects of learner language development" (p. 111). However, it is common to perceive how some people still believe that knowing English is just being able to speak the language. This has led some people to look specifically for native English speakers because their pronunciation of the language is more accurate. [Lasagabaster and Sierra \(2002\)](#) argued that in the listening skill, a penchant for NSTs was more prominent than in the reading skill. Additionally, students also believe



that natives are the model for learning the skill of pronunciation and fluency. Even if the comprehension is not the best, native speakers are valued as a role model in terms of natural and authentic pronunciation (Walkinshaw & Oanh, 2014). Even though these abilities are key to speaking English, it is not the only way of communication. It is vital for learners to be exposed not only to speaking or listening but also to writing, reading, and grammar which are essential to transmit the information in a written form.

Nevertheless, nonnative English teachers are characterized by considering more than just one skill. Lasagabaster and Sierra (2002) concluded that in some areas of assessments, mainly in the production skills such as speaking, pronunciation, and writing, students seem more comfortable with NSTs. Still, integrating more than one skill while teaching is essential because, in that way, students can identify their strengths and weaknesses while learning English. Additionally, the implementation of various skills avoids students' discomfort because teachers can vary the tasks depending on the skill. In addition, even if grammar is categorized not as a skill but as a micro-skill, nonnative English teachers are concerned about teaching grammar and the formal features of the language. They do not teach grammar in isolation but as a key element to consider in most of the skills. In a study that aims to find out the beliefs NNETs have on grammar instruction, it was found that they prefer direct grammatical guidelines with repetition exercises because they believe that repeated practices help students in their fluency using grammatical structures. However, despite their interest in teaching explicit grammar, they still find no sense in teaching grammar in isolation from other skills (Önalán, 2018). Thus, students who learn English with NNETs are prepared to deeply recognize the rules and grammar usage of the prescriptive English language and apply it not as an isolated skill but a relevant element to consider when reading, writing, and speaking English.

In Costa Rica, teachers who work for MEP are asked to provide students with different strategies useful to develop the four skills not only inside of the classroom but also in real-life situations. To perform well in secondary education in this country, "L2 users must demonstrate that they have the skills needed to process information, reason from evidence, make decisions, solve problems, self-regulate, collaborate, and learn" (MEP, 2016, p. 12). Consequently, those teachers who

work for MEP must incorporate strategies in the classroom that reflect not only the four skills which are reading, listening, speaking, and writing but also the students' soft skills. Along with this, teachers in Costa Rica need to follow a curriculum that states certain stages of the lesson using different skills. In this education system, teachers are allowed to “combine oral or written comprehension goals with oral and written production ones, depending on the stage of the lesson so that an integrated skills approach is developed” (MEP, 2016, p. 33). For these reasons, nonnative English teachers are more acquainted with providing more strategies because they organized the lesson in several steps to help students enjoy their process of learning by trying to include the four skills.

Conclusion

Unfortunately, throughout the history of English teaching, NNETs have always been compared to native speakers in terms of linguistic competence. This has led to NNETs' being considered as teachers without enough competences to teach English because of the belief that the best option for learning English is with teachers who use language innately. Notwithstanding, in this paper, it was possible to analyze the discrimination nonnative teachers experience when trying to be hired in private institutions in the country. Students highly value native English and prefer to follow a native-speaking model. These teachers have been minimized mainly because of their linguistic competence. However, throughout this literature review, those advantages that people might find while learning English with NNETs were highlighted. Among the features of learning English with NNETs in Costa Rica are the fact that most of them have a high level in the use of the language, recognize most of the student's needs, and integrate the appropriate strategies to teach English.

Nonnative English teachers in Costa Rica need to go through an extensive formative process to be successful on the TOEIC test to work for MEP certifying them as qualified teachers to teach English at a high level. Thereby, nonnative teachers in Costa Rica should feel proud because they received high-quality pedagogical training, especially those who studied at public universities. Moreover, nonnative English teachers are characterized by their ability to understand students' needs due to the fact that they have already undergone a second language



learning process. Furthermore, NNETs use a more guided approach to cater for real necessities. They also boost students' self-confidence during their English lessons. NNETs are also characterized because of the awareness they have of the importance of asking questions and providing feedback to increase motivation in the classroom environment. In the same way, most nonnative Costa Rican English teachers have been raised in this country allowing them to have innate knowledge about certain regions and their cultures facilitating the students' understanding by using English in their own context. Likewise, NNETS in Costa Rica who work in the MEP need to integrate useful strategies that promote self-motivation and student commitment.

Regarding pedagogical strategies, it was found that nonnative English teachers used a more varied teaching style integrating various strategies. When teaching pronunciation, NNETs identify most of the student's pronunciation issues because they already have a factual understanding of English use. Teachers in Costa Rica can make use of the L1 in the classroom when students no longer understand the instruction or specific explanation of a topic. In addition, those teachers who work for MEP are asked to use some stages designed to include different abilities such as writing, reading, listening, and speaking. Even if they care about teaching grammar repetitively, they find no sense in teaching grammar in isolation from other skills helping students to make use of the prescriptive grammar rules.

Additionally, the syllabus teachers use in Costa Rica requires them to organize and develop the class, varying the skill depending on the goal. For these reasons, it will be meaningful for nonnative teachers if they start being treated as teachers with enough competence to teach English. In conclusion, a possible way to avoid discrimination against nonnative English teacher and encourage a sense of equality in the English teaching field is that private institutions and society, in general, consider what is beyond a nonnative teacher's profile before judging their accent, fluency, nationality, or culture. Also, public and private institutions should assess the linguistic competence of the teachers, the pedagogical skills, and knowledge but especially their teaching styles to discover how these styles aim for students to increase critical thinking and multicultural awareness. Finally, if parents plan to register their children in any course or English class, they must consider if their children are going to be prepared just for being communicatively

competent or if they are also going to develop abilities that might help them to solve problems in real life.

References

- Aguilar-Sánchez, J. (2005). English in Costa Rica. *World Englishes*, 24(2), 161–172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2005.00401.x>
- Alpizar, D. (2016). Tips for TOEIC candidates. *Proceedings of the II English Teaching Congress, Huetar Norte Region* (pp. 36-41). <https://bit.ly/3OJ1JpQ>
- Alseweed, M. A. (2012). University students' perceptions of the influence of native and non- native teachers. *English Language Teaching*, 5(12), 42-53. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n12p42>
- Atay, D., Kurt, G. , Çambilen, Z., Ersin, P., & Kaslioglu, O. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 10(3), 123-135. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92286>
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233–247. <https://doi.org/10.1080/13664530600773366>
- Chaves-Fernández, L., Rojas-Cerdas, D., & Chaves-Carballo, O. (2015). El efecto de la calidad en un programa de estudio acreditados: caso del bachillerato en la enseñanza del inglés en la universidad nacional, Costa Rica. [The effect of the quality of an accredited study program: The case of the bachelor's in English teaching at Universidad Nacional, Costa Rica]. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 6(2), 179-199. <https://doi.org/10.22458/caes.v6i2.1125>
- Chun, S. Y. (2014). EFL learners' beliefs about native and non-native English-speaking teachers: perceived strengths, weaknesses, and preferences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(6), 563–579. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.889141>
- Córdoba, P., Coto, R., & Ramírez, M. (2005). La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica. [The teaching of English in Costa Rica and listening skills in the classroom from a historical perspective].



- Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-12. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9153>
- Florence Ma, L. P. (2012). Advantages and Disadvantages of Native- and Nonnative-English-speaking Teachers: Student Perceptions in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46(2), 280-305. <https://doi.org/10.1002/tesq.21>
- Galloway, N. (2013). Global Englishes and English Language Teaching (ELT) – Bridging the gap between theory and practice in a Japanese context. *System*, 41(3), 786–803. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.019>
- Gülhanım, U . (2018). A study on the importance of learning styles in foreign language teaching. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2),184- 191. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.3024>
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-135. <https://doi.org/10.2307/40264513>
- Inbar-Lourie, O., & Donitsa-Schmidt, S. (2019). EMI Lecturers in international universities: is a native/non-native English-speaking background relevant?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1652558>
- Jiménez, R. T., & Rose, B. C. (2010). Knowing how to know: building meaningful relationships through instruction that meets the needs of students learning English. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 403-412. <https://doi.org/10.1177/0022487110375805>
- Kurniawati, K., & Rizki, D. (2018). Native vs. non-native EFL teacher: Who are better? *Studies in English Language and Education*, 5(1), 137-147. <https://doi.org/10.24815/siele.v5i1.9432>
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? In E. Llorca (Ed.), *Non-Native Language Teachers, Educational Linguistics* (vol. 5, pp. 217–241). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_12
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2002). University students' perceptions of native and non- native speaker teachers of English. *Language Awareness*, 11(2), 132–142. <https://doi.org/10.1080/09658410208667051>

- León, G. (2021). The role of non-native English teachers (NNETs) within the English-learning process. In J. P. Zúñiga & J. I. Barrantes (Eds.), *English Language Teaching in Costa Rica: Reflections on Emergent Challenges* (pp. 23-32). División de Educológica de la Universidad Nacional, Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11056/21301>
- Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 314–323. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00068.x>
- Mahboob, A. (2004). Native or nonnative: What do students enrolled in an intensive English program think? In L. KammhiStein (Ed.), *Learning and teaching from experience: Perspective on nonnative English speaking professionals* (pp. 121-147). University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9648>
- Mede, E., Cosgun, G., & Atay, D. (2017). The use of speaking techniques by Native and Non-Native English instructors: A case in Turkey. *International Journal of Learning and Teaching*, 9(4), 411–417. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v9i4.2646>
- MEP. (2016). *Programas de estudio de inglés: tercer ciclo y educación diversificada*. Ministerio de Educación Pública. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ingles3ciclo_diversificada.pdf
- MEP. (2020). *Curriculum conversational English*. Ministerio de Educación Pública.
- Moore, S., & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57– 73. <https://doi.org/10.1080/1356251052000305534>
- Önalán, O. (2018). Non-Native English Teachers' Beliefs on Grammar Instruction. *English Language Teaching*, 11(5), 1-13. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n5p1>
- Rao, Z., & Chen, H. (2019). Teachers' perceptions of difficulties in team teaching between local- and native-English-speaking teachers in EFL teaching. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1620753>



- Soares, D. F. (2015). *The Relationship between teachers and students in the classroom: communicative language teaching approach and cooperative learning strategy to improve learning* [Master's thesis, Bridgewater State University]. Portal do Conhecimento de Cabo Verde. <http://hdl.handle.net/10961/4662>
- Tosuncuoglu, I. (2017). Non-native & native English teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 634-638. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i6.573>
- Villalobos, N. (2011). *Notions of non-native teachers in Costa Rican language schools* [Paper Presentation] Memoria del III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, Heredia, Costa Rica. https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19754/notionnon-nativeteachers_%20nvillalobos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Walkinshaw, I., & Oanh, D. H. (2014). Native and Non-Native English language teachers: Student perceptions in Vietnam and Japan. *SAGE Open*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244014534451>
- Watson, R., & Pojanapunya, P. (2008). Implicit attitudes towards native and non-native speaker teachers. *System*, 37(1), 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.08.002>
- Youn-Hee, K. (2009). An investigation into native and non-native teachers' judgments of oral English performance: A mixed methods approach. *Language Testing*, 26(2), 187-217. <https://doi.org/10.1177/0265532208101010>
- Zuparova, S., Shegay, A., & Orazova, Z. (2020). Approaches to learning English as the source of all subjects. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(6), 102-107. <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/06/Full-Paper-APPROACHES-TO-LEARNING-ENGLISH-AS-THE-SOURCE-OF-ALL-SUBJECTS.pdf>



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en 2024.

La edición consta de 75 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

4189-23—P.UNA