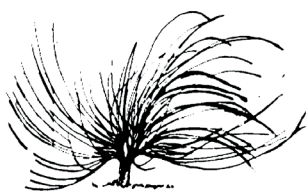


Ensayos Pedagógicos

Volumen XVIII, número 2



Julio-diciembre, 2023





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, Scicultura 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 Dias Caetano
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira
Brasil
migdias@gmail.com

Ph. D. Javier Simonovich
The Max Stern Academic College of Emek Yezreel
Israel
javiers@yvc.ac.il

Ph. D. Alberto Ramírez Martinell
Universidad Veracruzana
México
albramirez@uv.mx

Dra. Ana Teresa Morales Rodríguez
Laboratorio Nacional de Informática Avanzada
México

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

Dra. Iliana Araya Ramírez
Dr. Marco Vinicio Méndez Coto
Dr. Jorge Herrera Murillo
Dr. Gabriel Baltodano Román
M.Sc. Patricia Vásquez Hernández
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° 2
Julio-diciembre, 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

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	
Crisis sanitaria y plataformas para la formación superior remota: herramientas como medios y no como fines <i>Maurizia D'Antoni Fattori, Juan Gómez Torres</i>	19
Hacer un alto: docencia universitaria en las diferencias <i>Tatiana Jiménez-Cerdas</i>	35
La calidad estética como objeto de investigación en contextos educativos. Un ensayo sobre la normatividad de lo pedagógico y lo estético <i>Carlos Willatt, Daniela Castro-Sosa, Romina Salinas-Trujillo y Valentina Vásquez-Orrego</i>	49
Artes mediales en educación: una mirada desde la enseñanza en las escuelas primarias y secundarias <i>Diego Bernaschina</i>	73
Herramientas de los estudios de ciencia y tecnología para la educación sobre digitalidad y tecnologías digitales <i>José Miguel Samaniego</i>	97
Cambio de paradigma: hacia una nueva educación y visión de vida <i>Alberto Delgado Álvarez</i>	125
“Gafas violetas” para reducir las desigualdades a través de la pedagogía: propuesta para incorporar la teoría de género en los cursos del componente pedagógico de las carreras compartidas de la División de Educología en la Universidad Nacional <i>Andrea Patricia Morales Méndez</i>	145

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES

- Sistematización de experiencia: transformación de las prácticas académicas del curso Introducción a la Administración de Negocios, Recinto de Guápiles, Universidad de Costa Rica, en el contexto del COVID-19
Ariel Arguedas Ulloa 167
- Análisis de las condiciones de acceso y utilización de las TIC y las TAC en la presencialidad remota y su impacto lingüístico en los estudiantes de primer ingreso de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, de la Universidad Nacional, Campus Coto, durante el 2021
Kiara Yeselin Ávalos Rodríguez y Keilyn Gabriela Gamboa Agüero 191
- Desafíos del ejercicio de la docencia en la educación general básica costarricense
Wendy Jiménez Asenjo y Doris Chavarría Arias 215
- El habitus ciudadano en el programa costarricense de Educación Cívica del proyecto Ética, Estética y Ciudadanía
Rafael Calderón Méndez..... 235
- El uso de infografías para fortalecer la integridad académica: experiencia de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica
Andrés Solano-Fallas, Ana María Vargas-Viquez y Linda María Madriz-Bermúdez 255
- La educación somática y su relación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea: principios psicopedagógicos para la autorregulación del aprendizaje en la expresión artística
Mariana Alfaro Herrera y Giovanni Sánchez Chacón 283
- Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: un estudio desde las percepciones según género
Silvia Saborío-Taylor, Alejandra Álvarez Chaves 311
-



Perspectiva en el nivel de secundaria en la elaboración de informes de investigación durante el año 2022

Mariam Ureña-Hernández..... 335

The Importance of Considering the Different Learning Styles in Students of English as a Foreign Language

María Patricia Zúñiga Hernández y

Jessica Paola Alvarado Cruz..... 359



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 2, de *Ensayos Pedagógicos*. La presente edición consta de siete ensayos y nueve artículos.

Nuestra sección de ensayos da inicio con el manuscrito titulado “Crisis sanitaria y plataformas para la formación superior remota: herramientas como medios y no como fines” por parte de Maurizia D’Antoni Fattori y Juan Gómez Torres, en el cual se reflexiona críticamente entorno a la utilización de las tecnologías emergentes en la formación universitaria costarricense como respuesta a los desafíos impuestos por la pandemia del COVID-19. Por su parte, Tatiana Jiménez-Cerdas, en su trabajo “Hacer un alto: docencia universitaria en las diferencias”, analiza la pertinencia de la propuesta de Carlos Skliar en el nivel terciario de nuestro sistema educativo.

Así pues, en el escrito “La calidad estética como objeto de investigación en contextos educativos. Un ensayo sobre la normatividad de lo pedagógico y lo estético”, Carlos Willatt, Daniela Castro-Sosa, Romina Salinas-Trujillo y Valentina Vásquez-Orrego, abordan un concepto clave en la investigación de los contextos educativos en Chile. Seguidamente, en el ensayo “Artes mediales en educación: una mirada desde la enseñanza en las escuelas primarias y secundarias”, Diego Bernaschina explora una posibilidad metodológica para el desarrollo creativo y cognitivo de los estudiantes.

En “Herramientas de los estudios de ciencia y tecnología para la educación sobre digitalidad y tecnologías digitales”, José Miguel Samaniego expone los resultados de una revisión de la literatura sobre las herramientas tecnológicas y cómo emplearlas críticamente en procesos formativos. A continuación, Alberto Delgado Álvarez nos invita a considerar una nueva perspectiva en los contextos áulicos con “Cambio de paradigma: hacia una nueva educación y visión de vida”. Por su parte, Andrea Patricia Morales Méndez, en su ensayo “Gafas violetas para reducir las desigualdades a través de la pedagogía: propuesta para guiar la incorporación de la teoría de género en los cursos del componente pedagógico de las carreras compartidas de la División de Educología en la Universidad Nacional”, realiza una propuesta para transversalizar los cursos de formación docente en la UNA.

El apartado de artículos científicos e investigaciones comienza con el trabajo “Sistematización de experiencia: transformación de las prácticas académicas del curso introducción a la administración de negocios, Recinto de Guápiles, Universidad de Costa Rica, en el contexto del COVID-19”, en el cual Ariel Arguedas Ulloa valora sus vivencias pedagógicas en el escenario de la emergencia sanitaria enfrentada recientemente en el nivel mundial. Asimismo, Kiara Yeselin Ávalos Rodríguez y Keilyn Gabriela Gamboa Agüero divulgan los resultados de una investigación sobre el uso de herramientas tecnológicas en un contexto específico de educación superior costarricense en el documento “Análisis de las condiciones de acceso y utilización de los recursos TIC y TAC en la presencialidad remota y su impacto en el aspecto lingüístico, en los estudiantes de primer ingreso de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, Universidad Nacional, Campus Coto, durante el 2021”.

En el artículo “Desafíos del ejercicio de la docencia en la educación general básica costarricense”, Wendy Jiménez Asenjo y Doris Chavarría Arias analizan el perfil, la formación inicial y la educación continua de las personas docentes de EGB en Costa Rica. Rafael Calderón Méndez en “El habitus ciudadano en el programa costarricense de Educación Cívica del proyecto Ética, Estética y Ciudadanía”, reflexiona respecto al componente curricular antes mencionado, desde la obra de Pierre Bourdieu. En el siguiente trabajo, “El uso de infografías para fortalecer la integridad académica: experiencia de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica”,



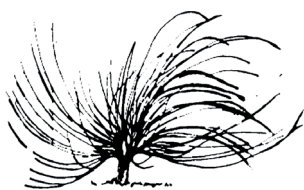
Andrés Solano-Fallas, Ana María Vargas-Viquez y Linda María Madrid-Bermúdez sistematizan una estrategia didáctica llevada a cabo en 2020, orientada a prevenir la mala conducta científica en la población estudiantil de su casa de estudios superiores.

En “La educación somática y su relación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea: principios psicopedagógicos para la autorregulación del aprendizaje en la expresión artística”, Mariana Alfaro Herrera y Giovanni Sánchez Chacón presentan una propuesta didáctica para la enseñanza del arte interpretativo mencionado. Continuamos con el artículo “Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: un estudio desde las percepciones según género”, en el cual Silvia Saborío-Taylor y Alejandra Álvarez Chaves presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en un colegio privado en Alajuela, Costa Rica.

Seguidamente, Mariam Ureña-Hernández, en su artículo “Perspectiva a nivel de secundaria en la elaboración de informes de investigación durante el año 2022”, expone los hallazgos de una indagación con 98 estudiantes de secundaria. Nuestra presente edición concluye con el texto “The Importance of Considering the Different Learning Styles in Students of English as a Foreign Language”, en el cual María Patricia Zúñiga Hernández y Jessica Paola Alvarado Cruz realizan una reflexión teórica sobre el papel de los estilos de aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Hemos cerrado un ciclo más de trabajo y nos complace poner a disposición de la comunidad educativa nacional e internacional otro número de la Revista *Ensayos Pedagógicos* con la consigna de seguir transformando nuestras realidades latinoamericanas y mundiales al compartir diferentes visiones y experiencias formativas en diversos contextos áulicos.

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



ENSAYOS





Crisis sanitaria y plataformas para la formación superior remota: herramientas como medios y no como fines

Health Crisis and Platforms for Remote Higher Education: Tools as Means and Not as Ends

*Maurizia D'Antoni Fattori*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

maurizia.dantoni@gmail.com

*Juan Gómez Torres*²

Universidad Nacional
Costa Rica

juan.gomez.torres@una.ac.cr

Recibido: 31 de octubre de 2022. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.1>



- 1 Docente catedrática e investigadora, psicóloga y doctora en comunicación social, fundadora y actual integrante del *Programa Alfabetización Crítica* de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Ha publicado cinco libros y cerca de 40 artículos sobre temas que comprenden la educación expulsiva, lecturas actuales de la psicología histórico-cultural en América Latina, descolonización e interculturalidad en educación y las problemáticas ligadas a la internacionalización de la universidad pública. <https://orcid.org/0000-0001-9093-0575>
- 2 Académico de la Universidad Nacional de Costa Rica en el área de la Enseñanza de la filosofía en la División de Educología, investigador y extensionista en el programa Alfabetización Crítica de la misma división y doctor en Pensamiento Latinoamericano por la Universidad Nacional de Costa Rica. Ha publicado seis libros como autor y coautor, numerosos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales, y ha asistido a numerosas reuniones científicas, ha impartido y asistido a conferencias, ponencias, seminarios, talleres tanto en el nivel nacional como internacional. <https://orcid.org/0000-0001-5955-5869>



Resumen

El ensayo reflexiona en torno al impacto de la crisis sanitaria en la educación superior de Costa Rica, específicamente desde el año 2020. Tiene como objetivo evidenciar los alcances y limitaciones de una educación virtualizada para la escuela superior de Costa Rica. Se sustenta en una reflexión no derivada de una investigación, es decir, recupera perspectivas teóricas sobre el objeto de estudio, y abre la posibilidad a debates y puntos de encuentro, al generar una reflexión documental que problematiza los sentires y experiencias de docentes, estudiantes e investigadores ante la crisis sanitaria por COVID-19. Resulta fundamental aprovechar la emergencia sanitaria para criticar el pasado tecnicista, o la tradición verbalista, verticalista y numérica de la educación costarricense y redescubrir la democracia participativa en el aula, inclusive en contextos de emergencia.

Palabras clave: Coyuntura, pandemia, presencialidad, universidades públicas, virtualidad.



Abstract

The paper reflects on the impact of the health crisis on higher education in Costa Rica, specifically since the year 2020. It aims to demonstrate the scope and limitations of a virtualized education for higher education in Costa Rica. It is based on a reflection not derived from an investigation; that is, it recovers theoretical perspectives on the object of study, and it opens the possibility of debates and meeting points, generating a documentary reflection that problematizes the feelings and experiences of teachers, students, and researchers in the face of the health crisis caused by COVID-19. It is essential to take advantage of the health emergency to criticize the technicist past or the verbal, vertical, and numerical tradition of Costa Rican education and rediscover participatory democracy in the classroom, even in emergency contexts.

Keywords: pandemic, presential learning, public universities, situation, virtuality



A modo de inicio: se abre el telón

Este material se escribió en el mes de junio de 2022, cuando habíamos vivido casi cuatro semestres de nuestra vida académica tratando de reaccionar, como seres humanos y como personas docentes a la situación de confinamiento resultante de la conocida pandemia producida por el COVID-19, producto del SARS-CoV-2. Actualmente, algunas personas están en la negación de lo que aconteció, otras piensan que ya nos encontramos en una endemia. La sensación es que se quiere cancelar lo sucedido sin traer enseñanza de ello.

En el presente ensayo, pretendemos abordar el tema del papel de las tecnologías educativas digitales en la pedagogía universitaria en contexto de pandemia, de modo que, asumimos una postura crítica que no “condena” su uso ni pretende favorecerlo sin antes tener claro que solo es una herramienta, entre otras, para mejorar la mediación pedagógica y el quehacer educativo.

Reacciones a la formación virtual: del utilitarismo pedagógico a la educación reflexiva

En marzo del 2020, las universidades públicas declararon en Costa Rica que se pasaría a una modalidad remota de trabajo en la docencia y otros ámbitos universitarios, la Universidad Nacional (UNA) no llevaba ni un mes de haber iniciado sus clases, mientras que, la Universidad de Costa Rica (UCR) lo hizo en la primera semana de lecciones. Por esta razón, los docentes en la UCR no conocieron presencialmente a su grupo, lo cual no dejó de ser una condición extraña en el trabajo pedagógico para los futuros semestres hasta la fecha. En la UNA, sí se tuvo la posibilidad de conocer en persona al estudiantado, pero a pocas semanas de tal contacto, se tuvo que emigrar a la “presencialidad remota” o virtualidad sincrónica y, aún hasta el primer ciclo del 2022, se mantuvo parcialmente esa situación.

En un artículo de [D'Antoni \(2020\)](#), la autora se muestra sorprendida, éticamente hablando, por las reacciones de rechazo por parte de sus colegas que se negaban a tal migración impuesta en el año 2020, por los motivos del confinamiento, a pesar de las consecuencias reales de afección de la salud y vida de miles de personas. Hay que tener presente que hoy hemos vuelto a la presencialidad completamente, a pesar de que actividades como reuniones, presentaciones de tesis y, en algunos casos, clases de tipo teórico siguen aprovechando la virtualidad.

Al extenderse el contagio en el nivel planetario, hubo naciones que mostraron una reducción en la curva de este, pero hay otras que volvieron varias veces a nuevas fases de emergencia, y en países donde el virus se creía controlado, pero han resurgido brotes importantes. En todo caso, como se dijo, a muchas personas les gusta pensar que la pandemia nunca existió y que el virus está completamente ausente de nuestros ambientes.

Con el grado de inmunidad adquirido por las personas vacunadas, la peligrosidad para la vida humana de la citada pandemia parece haberse reducido enormemente, a pesar de que nuevos virus se asoman y la situación del calentamiento global produce desastres con la potencialidad de interrumpir el regular desarrollo de las clases, entre otras actividades humanas. La regular asistencia presencial a las aulas ha sido puesta en tela de juicio una vez por todas y nos preguntamos si ¿será posible un retorno a la situación anterior a la pandemia o a una pretendida “normalidad” o mal llamada “nueva normalidad”?, ¿de qué manera?

Nos preguntamos si algo se habrá aprendido, y se podrá agregar permanentemente a la docencia, la experiencia de la pandemia; a su vez, es necesario reflexionar, desde la pedagogía, sobre el origen de las herramientas digitales, a beneficio de quién fueron concebidas, qué intereses persiguen sus creadores, sus compradores y qué papel tienen las personas consumidoras y, si a pesar de ello, pueden entrar en una programación educativa previsoras de riesgos y abierta a cambios, sin comprometer la autonomía, la igualdad y la justicia universitaria (Gómez, 2022).

Lo cierto es que el planeta ya no soporta tanta destrucción, ni virus y bacterias contagiosas y mortales que probablemente son producto de un desequilibrio de la acción humana sobre la Tierra, exhausta por el despojo al que ha sido sometida, su instrumentalización y las prácticas devoradoras y abusivas (Mayorga y Castro, 2022).

Esa destrucción sistemática del medio ambiente se ha venido incrementando con la modernidad capitalista, en ese paradigma racional económico, la naturaleza está separada y sometida al ser humano, lo cual, según los pueblos indígenas de nuestra América, es un desastre previsible, pues consideran que todas las personas somos parte de un gran equilibrio, de una totalidad cósmica y que separarnos o dañar a nuestra madre tierra es cavar la tumba de nuestra propia especie (Gómez, 2023).



El sistema de producción capitalista en general y, en concreto, el neoliberalismo y el capitalismo digital (Daum, 2019), son producto de una doctrina de *shock* actual o imperante en todo el mundo, que ve a las relaciones humanas insertadas en una trama de intercambios comerciales reducidos a la ganancia asegurada, a la acumulación de la riqueza en pocas manos, a la servidumbre moderna o la autoexplotación.

Ese proceder instrumental de la razón deja de lado las emociones, pasiones, sueños y realidades de la humanidad, ese cúmulo de sentimientos negados se transfieren a las mercancías, las que mediante la enajenación y cosificación se convierten en nuestros deseos y pasiones, de allí el consumismo como un “remedio” para la ansiedad moderna de nuestros tiempos (Gómez, 2010).

La razón instrumental vigente en la imagen por la imagen, el vaciamiento de contenidos, el presentismo, el egocentrismo y la virtualización de la realidad, tampoco permite ver al entorno natural en el que vivimos como una casa común, es visto como recurso sin fin, abierto a la depredación, al control y a la explotación.

La naturaleza, así vista, es considerada un medio para extraer recursos continuamente, un lugar para dejar los residuos de esa actividad humana y con la ausencia de la reflexión-acción que evalúe tales efectos. Todo lo anterior sucede a contrapelo del mensaje de la ciencia y de los pueblos indígenas, que apuntan sobre la irreversible debacle que se nos viene si se continúan esas prácticas depredadoras.

Por esta razón, resulta difícil pensar que podremos, como especie humana, recobrar un equilibrio con la casa común en la que habitamos si no repensamos nuestras relaciones y prácticas del modo de producción, la concepción de desarrollo adscrita al crecimiento sin límites y sin justicia social, así como cambios de cosmovisión en donde el mercado no sea el centro absoluto de la vida, pues urge reivindicar las interrelaciones de los seres que habitamos Tierra.

No vemos actualmente que lo anterior pueda realizarse en el corto plazo y aún menos en contextos pandémicos, pues la ideología neoliberal, el capitalismo digital y el neoconservadurismo aprovechan tal situación para recrudecer el modelo depredador y deshumanizante antes mencionado, promoviendo el distanciamiento social más que el físico (desmovilización y despolitización social) y radicalizando las medidas economicistas como la desregulación del mercado, la flexibilidad laboral, la privatización o venta de activos del Estado, el individualismo, el

presentismo, la infomanía desinformatizante, el esteticismo o vacuidad de la realidad, el virtualismo digital transreal y la acumulación de la ganancia concentrada en pocas manos, que según [OXFAN \(2023\)](#), aumentaron las ganancias de los más ricos en tiempos de pandemia.

Ya es hora de aceptar que los desastres antes llamados “naturales” como la pandemia en cuestión, son más bien sociales o producto de la acción humana, tanto en su manifestación como en sus consecuencias, pues como se apuntó son efectos del desequilibrio ambiental y sus resultados, los que suelen ser desastrosos debido a la organización político-económica actual de la especie humana, esto es la desigualdad e injusticia social.

La alta desigualdad social es sin duda un efecto de las formas de producción económica que practicamos en el planeta, las cuales que ante una pandemia como el COVID-19 deja en desventaja a poblaciones vulnerabilizadas: indígenas, adultos mayores, poblaciones empobrecidas, personas con factores de riesgo, migrantes, mujeres, entre otras.

La avaricia humana da para crear los virus como arma biológica, de control o de regulación del mercado, cuando el capitalismo estaba en medio de una crisis cíclica y a punto de un colapso mundial, sin ser “conspiranoicos”, nada mejor que un apagar y reiniciar el equipo ante tantas distorsiones y errores del sistema. Es decir, los “desastres naturales” en realidad son resultado del crecimiento desmedido que ha generado un desequilibrio cada vez más difícil de revertir y suelen ser utilizados, al igual que las guerras, como medios para reanimar la economía mundial ([Fernández et al., 2021](#)).

En el medio de esta incertidumbre sobre la cual ni siquiera el contexto de la salud pública tiene respuestas ciertas, existen colegas de la academia que piensan que, con el regreso a la “normalidad”, las clases presenciales volverán al escenario educativo con los mismos fines que antes. Las personas docentes que ahora se portan como si nunca hubiera habido una pandemia tampoco se cuestionan que ya en ese “antes”, las clases presenciales presentaban problemas en tanto legitimación y hasta fuente de desigualdad social.

Virtualidad antes y después de la emergencia: la pedagogía crítica

Seguramente, como se ha dicho al inicio, la modalidad de docencia remota en las universidades fue aplicada generalizadamente, de manera súbita y atropellada. Mucha confusión siguió ante la “lluvia” de



circulares y directrices sobre el confinamiento y el proceder pedagógico, como es comprensible.

El intento de hacerle frente a la emergencia se realizó en las universidades públicas costarricenses, poniendo todo el esfuerzo para responder al llamado sobre el uso de plataformas virtuales que respondieran al trabajo remoto ya sea sincrónico o asincrónico.

No se puede pretender, sin embargo, que todo lo anterior se hiciera de manera muy organizada u ordenada: esta, en efecto, es la característica de cada emergencia, un tiempo en el que hay que luchar con la incertidumbre, ajustarse a la “nueva” organización y enfrentar el desequilibrio emocional producto de la zozobra y la perplejidad que genera el adaptarse a nuevas formas de enseñar sin convencimiento ni preparación previa.

La emergencia en la virtualidad ha sido estudiada y definida como una estrategia para reubicar una acción educativa, originalmente enfocada para la circunstancia presencial, a un medio virtual. De allí que se ha cuestionado a la vez la capacidad docente de reaccionar frente a una situación especial, así como el potencial de respuesta de las instituciones. Parece ser que los centros educativos, así como los niveles de mandos, se caracterizan por una fuerte resistencia a pensar fuera de lo rutinario (González, 2021).

A pesar de la situación, si, a través del estudio, la investigación y el conocimiento de modalidades remotas se pudieran implementar en circunstancias “normales”, entendiéndolo que la “normalidad” como modelo homogéneo no existe y es ideológico, y que quizás la situación nunca sea como antes de la pandemia, tal vez sería más aceptable que aprendiéramos a utilizar esas tecnologías sin perder de vista que son instrumentos, medios o andamios que pueden complementar la mediación pedagógica presencial, pueden colaborar con mejoras en la comunicación entre estudiantes y docentes. Una ventaja inmediata consistiría en asegurar una mayor cercanía entre las distintas sedes de las universidades, las llamadas sedes regionales, con menores recursos y alejadas del centro del país.

Se ha llamado *infodemia* la presencia de información excesiva y no bien organizada, que mezcla material de proveniencia científica, o rigurosa, con contenidos menos válidos. Creemos que actualmente es un problema para cualquier persona y que cualquiera ha tenido en su

vivencia que lidiar con la mezcla de situaciones que involucran “epidemia” e “información”.

A diferencia de la gente en general, las personas docentes tienen el deber profesional de cuestionarse y asegurarse que la información provenga de fuentes fiables, para restituir orientaciones válidas en su contexto laboral (García-Saisó *et al.*, 2021). La infodemia, además, se refiere a un aumento excesivo del volumen de información relativa a un tema, que puede incrementarse de forma exponencial en muy poco tiempo por un suceso determinado, como en el caso de la pandemia por COVID-19.

Lo anterior, tiene que resolverse sin olvidar la problematización sobre el uso de los medios digitales, en general y en campo educativo, pues suelen ser utilizados para generar riqueza, desestabilizar políticamente a las sociedades mediante justamente la infodemia, o fenómenos como la posverdad, o propaganda revestida de información independiente. No podemos olvidar que muchas de las herramientas digitales, hoy denominadas *educativas*, fueron hechas para la guerra, para el incremento de la riqueza de unos pocos, para la concentración del poder, fueron construidas para otros territorios y cultura lejanas, entre otra serie de aspectos a reflexionar (Gómez, 2022).

Por supuesto que las tecnologías son solo eso, instrumentos y eso deben seguir siendo, no fines en sí mismos, ni mercancías para generar ganancias a unos pocos en detrimento del daño que pueda provocar a las poblaciones más desfavorecidas o desiguales del planeta y de nuestro país, con poco acceso a ellas, con poca conectividad, con escasa capacitación para usarlas. Autores como Daum (2019), sostienen que, con el capitalismo digital, el capital somos nosotros, somos quienes alimentamos los motores de la inteligencia artificial para que le genere réditos a los dueños de esos medios de producción digitales.

Dichas herramientas, desde ese sentido capitalista, generan mayor desigualdad social en poblaciones que suelen tener poco o nulo acceso a estas, o que son utilizadas debido a sus carencias como capital informativo y de mercado para fomentar el consumismo, esos grupos se suelen ver afectadas por la generalización de esas herramientas para la mediación pedagógica remota, de tal modo, son las personas estudiantes en condición de diversidad, poblaciones rurales, indígenas, costeras, fronterizas, urbano marginalizadas, entre otras, las que más sufren exclusión de tales medios.



Es una especie de paradoja, si se unen al mundo digital sin más o sin reflexión ni transformación (pasar a herramientas contextualizadas y resignificadas), la exclusión les llegará y si no se unen también estará asegurada. Lo anterior sugiere que las tecnologías digitales educativas han de ser resignificadas (Gómez, 2010).

Un aspecto de la emergencia es también que es recomendable preverla; en este caso, tratándose de casas de estudios superiores, la prospectividad con perspectiva crítica y retrospectiva histórica, es importante, la lucha por la igualdad social es prospectiva en todo sentido. En la situación que nos interesa, la de la pandemia, posiblemente lo mejor hubiera sido atribuir mayor importancia a las plataformas para trabajo remoto y acondicionar los medios para no perder tanta “calidad” educativa en el proceso y alfabetizar críticamente sobre el uso y abuso de tales herramientas.

Hablamos de calidad entendiéndola críticamente, como mediaciones pedagógicas rigurosas en beneficio de una sociedad más justa, espiritual, ecológica o equilibrada y dentro de una pedagogía crítica que reflexiona sobre el currículo, la didáctica, la planificación y la evaluación desde las dimensiones pedagógicas de la política, la ética, la estética y la epistemología.

Desde esa perspectiva crítica, se puede superar la visión mercantil del trabajo remoto considerado como un espacio para “vender” capacitaciones, cursos, carreras exóticas, favorecer la competencia, el individualismo, esparcir ideologías de la desigualdad social, incrementar ganancias y favorecer otros posibles negocios, en suma, fomentando el capitalismo digital.

Se trata de una visión del mundo que no debería ser la de las universidades públicas y menos aún la de los/las académicos/as proyectistas de la UNA, por ejemplo, quienes investigan en el Proyecto Alfabetización Crítica de la UNA, pues, quienes lo integramos, tratamos de promover una educación social, crítica, ética y comprometida con la justicia social, y con las comunidades y las personas menos favorecidas, pues consideramos que esa es una de las principales razones de ser de la universidad pública.

En ese sentido, creemos que las plataformas para la formación a distancia son una herramienta que se puede utilizar, justamente, en situaciones de emergencia o para promover la autogestión y la autorregulación del estudiantado, sin que ello signifique autosometimiento ni

autoexplotación, pero dichas plataformas no deben ser una herramienta para mediar todo el proceso formativo de las personas estudiantes, sobre todo en los grados iniciales, donde el proceso pedagógico del cara a cara, del encuentro de los cuerpos, de la gestualidad y la comunicación verbal y corporal son fundamentales para el aprendizaje significativo, humanista y transformador.

Por otro lado, en el caso de un programa de estudios completo, es necesario promover las actitudes, valores, compromisos éticos, estéticos, políticos, habilidades y destrezas necesarias de las y los estudiantes para recibir una educación reflexiva o adecuada a las necesidades actuales de la sociedad costarricense que se debate entre el tecnicismo y la infomanía esteticista.

Tal proceso formativo no sucederá de la noche a la mañana con dichos medios, pues aparecerán, como ya se da, los problemas de acceso, conectividad y accesibilidad, ello a pesar de que dichas plataformas virtuales se están popularizando desde hace más de una década en el estudio, por ejemplo, de idiomas, técnicas y de atención psicológica, entre otros, lo que, por cierto, en medio de la crisis, se estuvo brindando con gran acierto. De allí el caso del Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica, que, desde el primer semestre del 2020, se activó para proporcionar atención por medio de plataformas remotas ante tanta zozobra, ansiedad e inestabilidad emocional producida por la emergencia.

Estas experiencias nos hacen pensar primero, como se dijo, que tenemos que prepararnos para las emergencias de modo prospectivo, no por adivinación o prestidigitación, sino mediante el análisis crítico de la realidad. En segunda instancia, lo que ha sucedido durante la emergencia nos hace pensar que lo aprendido puede haber llegado para quedarse, en el sentido de que existen situaciones, ámbitos, grupos de personas, lugares que ocupen de la formación a distancia en un contexto de vida “normal” para enfrentar la desigualdad social maximizada por el modelo neoliberal, el capitalismo digital y el neoconservadurismo vigentes desde antes de la pandemia.

Preguntas y más preguntas: problematizar las tecnologías educativas digitales

Pero ¿qué tecnologías necesitamos y por qué y para qué las necesitamos? ¿Por qué esas y no otras?, ¿debemos aceptarlas solo porque se imponen o se sugieren como único camino?, ¿se deben y pueden



resignificar las tecnologías que en general están hechas para generar ganancias, buenos negocios –cuyo inevitable efecto es la desigualdad social–, y para favorecer la guerra o para despolitizar o desinformar al mundo?, ¿pueden las tecnologías ser utilizadas críticamente para educar con sentido dialógico, a pesar de los fines con que fueron creadas de corte instrumental, utilitarios y economicistas propiciadores de individualismo, solipsismo y presentismo? Esas, son solo algunas de tantas preguntas sobre las tecnologías utilizadas en las universidades públicas costarricenses, impuestas con escasa o ninguna reflexión en medio de este caótico panorama de salud, economía y cultura actual.

Nuestra experiencia como personas investigadoras y de comunidad y familia que también vivimos los efectos de lo que ocurrió con la pandemia, la crisis económica y de la imposición del pensamiento único, consideramos que el uso de la tecnología “educativa” puede ser valioso e importante en la educación superior, pero, insistimos, exige reflexión, contextualización, traducción, transposición y resignificación.

La reflexión y resignificación pasa por la necesidad de aplicar las herramientas tecnológicas de modo que se asegure el acceso, conectividad y accesibilidad total de la población destinataria. En muchos casos, el rechazo a estas se debe a los problemas técnicos, al burocratismo, o a la deficiente mediación docente.

El adoptarlas sin más, puede generar serios problemas, no solo desigualdad social o exclusión, sino también la legitimación de la explotación laboral. Por ejemplo, los modelos de entrega virtual de la docencia suelen, al menos, duplicar las cargas de trabajo y las horas para poder cumplir con las tareas establecidas, lo que, a su vez, suele generar estrés, distanciamiento físico y desencuentros culturales. Tal injusticia laboral de recargo ha de ser solventada si pretende acudir a estos medios.

Además, en general, la presión del confinamiento generó angustia, depresión y soledad, dado que la naturaleza humana es social, crecemos en el estar en contacto, en relación y en cercanía con otras personas, por lo que esos sentimientos de angustia, tanto de docentes, administrativos y de estudiantes, nos hacen preferir con frecuencia la presencialidad, pero esta debe ser la de los encuentros educativos en donde la mediación pedagógica sea lúdica, horizontal, dialéctica, con profundidad de saberes y en constante intersubjetividad.

Incluso, una parte del estudiantado suele preferir estar presencialmente con los profesores que aplican una mediación tradicional, pues aducen que sus malas prácticas pedagógicas han sido trasladadas a la virtualidad y así se ha exacerbado los efectos negativos de tal proceder, de modo que utilizar la presencialidad, hasta en esos casos, podría ser un mal menor.

Todavía no sabemos qué parte del malestar y de los efectos negativos como la ansiedad y el estrés que vivimos las personas docentes durante el encierro y el aislamiento social fueron producto de las medidas impuestas en tiempos de pandemia desde el 2020, o del uso impropio de las plataformas tecnológico-digitales, pero intuimos que la sobrecarga de horas y labores que implicó el uso de tales plataformas probablemente haya agravado los efectos del confinamiento.

La situación de aislamiento, el distanciamiento físico, cierta dependencia de la tecnología, entre otras consecuencias agravadas por la pandemia, provocó que lo experimentando en el ámbito educativo haya amplificado las diferencias económicas y los estados de vulnerabilidad de algunas poblaciones en condición de exclusión (Lustig y Tommasi, 2020).

De allí que se hable de apagón educativo, como menciona el Programa Estado de la Nación (2021), aunque no consideramos que la educación se haya apagado o que tengamos que partir de cero como sugiere esa desafortunada metáfora. Por ello, es frecuente la queja contra las computadoras, las redes de conexión, la señal de Internet, el no acceso a dispositivos o a la misma red, lo que afecta directamente a la formación educativa, más de lo acostumbrado, a las poblaciones vulnerables o empobrecidas.

Para que las acciones en tiempos de crisis no afecten mayormente a las clases sociales y al estudiantado en condición de pobreza, hubiera sido y será, en ocasiones futuras, fundamental que las intervenciones sean específicas y concluyentes, más allá que puras transferencias monetarias, de por sí localizadas y reducidas.

Las instituciones deberán destinar recursos adecuados para apoyar estratégicamente a las personas estudiantes, para que la brecha social no se ensanche en ocasión de desastres; al hacerlo, no se puede prescindir de involucrar a quienes estén en el mundo de los centros educativos, así como a las organizaciones de base que los flanquean.



Además del tema del financiamiento para la virtualidad, ahora que la presencialidad física se reestableció y a manera de previsión, se debe impulsar que las lecciones que se sigan impartiendo o necesiten mañana ser ofrecidas de modo remoto, deben desarrollar la pasión educativa, la eroticidad del aprendizaje, ser entretenidas, provechosas, democráticas y abiertas a la comunicación con el estudiantado, sin que con ello se sacrifique la rigurosidad del proceso que implica investigar, estudiar, procesar y reflexionar sobre lo que estamos enseñando y aprendiendo.

De allí que la pedagogía nos invita a realizar procesos reflexivos de la práctica educativa con el fin de desarrollar procesos de formación humana integrales, comprometidos con el conocimiento científico, el saber comunitario y la justicia social, pues es desde acá que las áreas de la pedagogía como la didáctica, el currículo y la evaluación pueden realizar sus tareas formativas; es decir, en las modalidades remotas o virtuales no se debe de dejar de hacer pedagogía, eso diferencia, por ejemplo, a un o una docente de una máquina, una inteligencia artificial o programa instructor, pues la o el docente reflexiona sobre su quehacer, lo replantea desde las dimensiones pedagógicas, las áreas de la pedagogía y desde los aportes de las ciencias de la educación, ello implica un proceso de investigación y de reflexión-acción (praxis educativa) no solo de técnicas, competencias o habilidades, sino también, de emociones, valores, actitudes y utopías (D'Antoni y Gómez, 2022).

Dicho de otro modo, con la virtualidad, de manera especial quienes trabajamos en el campo educativo, no solamente se pone en juego el uso de un *hardware* y de unos *software*. Es necesario tomar en cuenta que el medio es el mensaje, más de cincuenta años de que McLuhan lo dijera (Yamagoshi y Darahuge, 2023), o que el proceso (el uso de la tecnología) es parte fundamental del fin.

Ya sea que este proceso se realice de manera inconsciente o no, de todos modos, estamos enseñando formas de intercambio humano: abordaje de emergencias, capacidad de comunicación, de actualización, y podríamos –podemos– trabajar la creatividad y el acercamiento democrático de las personas docentes y estudiantes utilizando la virtualidad, así como lo hacemos en la presencialidad.

Quienes adversan las clases en remoto, en gran medida, han alzado la voz remarcando que las personas estudiantes más empobrecidas, por no tener recursos son víctimas de la exclusión debido al nulo o poco acceso a estas tecnologías y medios. De seguro hay verdad en esto,

pero, creemos que la virtualidad en la formación universitaria, como complemento y no como fin, son apoyos necesarios, y que donde hay que trabajar es en la equidad en la tenencia de recursos informáticos y conectividad (Lustig y Tommasi, 2020).

Por ende, la realidad nos dice que las plataformas virtuales para la educación universitaria han entrado a nuestras casas, y nuestra tarea, al lado de las investigaciones como docentes, debe ser, al menos por ahora, la de intentar que por esos medios las y los estudiantes, individualmente quizás, por razones de tiempos y el estilo de acercamiento propio de las videollamadas, se interpeleen y reflexionen sobre el proceso formativo de modo integral, que junto al profesorado discutan los planes y programas de estudio y que las y los docentes propongan actividades didácticas abiertas, participativas, críticas, lúdicas y contextuales, de manera que, lo que está aprendiendo nuestro estudiantado les ayude a cuestionar y responder problemas de su cotidianidad y con ello responder a la exclusión social que les ataca.

Además, en condiciones de crisis sanitaria y siempre, es importante que las universidades públicas no se queden en la “distracción” institucional de emanar reglamentos sin más, de crear o duplicar la burocracia y los burócratas.

Quienes administran estos procesos y tecnologías representan personas y puestos importantes, pero su función primordial es estar al servicio de la academia, de la acción sustancial de la universidad. Lo anterior, busca que las plataformas virtuales para la educación no sean espacios de educación “bancaria”, sino más bien una educación divergente y variada, tan necesaria en tiempos de homogenización de criterios y falta de criticidad y alternativas.

A modo de cierre abierto: se baja el telón con sueños y esperanzas

Con lo hasta aquí dicho, no pretendemos promover un determinismo tecnológico ni un neoludismo de sabotaje; hemos insistido en el carácter instrumental y en los fines de creación propios de las tecnologías educativas al lado de los grandes capitales. Más bien, nuestra pretensión es la apropiación y resemantización de la virtualidad mediante tecnologías para establecer procesos educativos transformadores, sin caer, como bien menciona Torres (2017), en procesos de autoprogramación conductual psicologista, ni de autorregulación biosicológica que tanto teme Byung-Chul Han (2014); todo lo contrario, la idea es



aprovechar la emergencia sanitaria para romper con el pasado tecnocista, o la tradición verbalista, verticalista y numérica de la educación costarricense y redescubrir la democracia participativa en el aula versus modalidades autoritarias y jerárquicas que últimamente, parecen aflorar en la política y quieren contagiar a lo educativo.

Referencias

- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Daum, T. (2019). *El capital somos nosotros. Crítica a la economía digital*. Uruk editores.
- D'Antoni, M. (2020). Virtualidad crítica en el aula universitaria en la pandemia (y más allá). *Wimblu*, 15(2), 95-109. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/45112>
- D'Antoni, M., y Gómez, L. H. (2022). Fundamentos psicológicos, socioculturales y afectivos que propicien una educación liberadora y creadora. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XVII(2), 65-80. <https://doi.org/10.15359/rep.17-2.3>
- Fernández, V., García, F. y Gadea, W. (2021). Universidad y sostenibilidad. Límites y posibilidades de cambio social. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 1-26. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1797/469>
- García-Saisó, S., Marti, M., Brooks, I., Curioso, W. H., González, D., Malek, V., Mejía, F., Radix, C., Otzoy, D., Zacarías, S., Pereira, E. y D'Agostino, M. (2021). The COVID-19 Infodemic. *Rev Panam Salud Publica*, 45, e56. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.56>
- Gómez, J. R. (2023). *La educación indígena y las trampas de la modernidad: los casos de Guatemala y Costa Rica*. EDUPUC.
- Gómez, J. R. (2022). Las tecnologías digitales educativas: ¿fines de mercado o medios al servicio del aprendizaje crítico? *Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 19-38. <http://doi.org/10.15359/rep.17-1.1>
- Gómez, J. R. (2010). La pedagogía crítica como herramienta idónea para desarrollar una posición crítica y reflexiva antes las NTICs en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 5, 193-215. <https://doi.org/10.15359/rep.5-1.9>
- González, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 81-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>

- Lustig, N. y Tommasi, M. (2020). El COVID-19 y la protección social de los grupos pobres y vulnerables en América Latina: un marco conceptual. *Revista de la CEPAL*, 132, 283-295. <https://hdl.handle.net/11362/46836>
- Mayorga, B. y Castro, D. (2022). El derecho de la naturaleza a través de los principios filosóficos andinos en la educación superior. *Revista Conrado*, 18(S1), 254-261. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2339/2267>
- OXFAN. (2023). *La ley del más rico: gravar la riqueza para acabar con la desigualdad*. <https://oxfamemexico.org/wp-content/uploads/2023/01/La-ley-del-mas-rico.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación*. CONARE-PEN. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8152>
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocoloniales*. Morata.
- Yamagoshi, J. C. y Darahuge, M. E. (2023). El foro virtual como impulsor de la experiencia de aprendizaje. *MLS Educational Research (MLSER)*, 7(1),1-15. <https://doi.org/10.29314/mlser.v7i1.1011>



Hacer un alto: docencia universitaria en las diferencias

Making a Stop: University Teaching in the Differences

*Tatiana Jiménez-Cerdas*¹

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

tatiana.jimenezcerdas@ucr.ac.cr



Resumen

Las pedagogías de las diferencias se basan en el reconocer a la otra persona, el conversar para hacer procesos educativos y crear nuevos conocimientos dentro de un contexto de inmediatez, el cual, empuja al sistema educativo a responder a ciertos parámetros o indicadores desde el hacer y enseñar en las aulas. El objetivo propuesto es reflexionar sobre el ejercicio de la docencia universitaria a partir de las pedagogías de las diferencias propuestas por Carlos Skliar. A raíz de lo anterior, se considera la pertinencia de hacer un alto en la premura para no pasar por alto los procesos formativos de las personas estudiantes; reconocer la multiplicidad, el hacer educación y la conversación dentro el contexto universitario; así como la alteridad como un aspecto importante dentro del sopesar docente,

Recibido: 6 de octubre de 2022. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.2>



1 Docente en la Sección de Educación Preescolar en la Universidad de Costa Rica. Maestría profesional en Administración y licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-1505-8040>

puesto que devela una “normalidad”, la cual no se puede sostener dentro de las aulas universitarias. Por tanto, la articulación de las pedagogías de las diferencias para la docencia universitaria radica en reflexionar sobre la urgencia, retomar la conversación en las aulas, así como la responsabilidad de la persona docente y el reconocer a las personas que forman parte del hecho pedagógico.

Palabras clave: Diferencias, docencia universitaria, pedagogía de personas adultas, pedagogía del otro.



Abstract

The pedagogies of differences are based on recognizing the other, engaging in dialogue to make educational processes and create new knowledge within an immediate context, which pushes the education system to respond to certain parameters or indicators from what is done and taught in classrooms. The proposed objective is to reflect on the exercise of university teaching from the pedagogies of differences proposed by Carlos Skliar. As a result, the relevance of making a stop in the rush is considered so as not to overlook the formative processes of the students, recognize multiplicity, and make education and conversation within the university context as well as alterity as an important aspect pondered by teachers since it reveals a “normality,” which cannot be sustained within university classrooms. Therefore, the articulation of the pedagogies of differences for university teaching lies in reflecting on this urgency, resuming conversation in the classroom as well as the responsibility of the teacher while recognizing the people who are part of the pedagogical act.

Keywords: differences, pedagogy of adults, pedagogy of the other, university teaching

Introducción

Las pedagogías de las diferencias resuenan como incidente desencadenante para la reflexión desde la docencia universitaria, en el reconocer a la otra persona, el conversar para hacer procesos educativos y crear nuevos conocimientos. Por lo tanto, es necesario hacer un alto y repensar en su articulación. La inmediatez del contexto globalizado



empuja al sistema educativo a responder a ciertos parámetros o indicadores desde el hacer y enseñar en las aulas, en ese devenir se da la urgencia y la inmediatez, la cual inhibe el mirar y reconocer a las otras personas que también forman parte del hecho educativo.

A raíz de lo anterior, se propone articular, hacia el contexto universitario, las pedagogías de las diferencias propuestas por los escritos de [Carlos Skliar \(2002, 2005, 2018, 2019\)](#), en dónde se reflexiona sobre la urgencia, multiplicidad, el hacer educación, el lenguaje dentro de los procesos formativos y la alteridad, tanto para las personas estudiantes sino también desde la docencia, así como demás actores que confluyen en él.

De igual forma, se considera la alteridad como un aspecto importante dentro del sopesar docente, puesto que devela que la “normalidad” no puede sostenerse, esto se refleja en aquello que puede perturbar o generar incertidumbre en el hacer en las aulas universitarias. Detenerse en la urgencia para conversar y articular las pedagogías de las diferencias en el contexto universitario, que permitan la reflexión del hecho educativo, así como del ejercicio mismo.

Hacer un alto, ¿qué son las pedagogías de las diferencias, según Skliar?

En el acto de la pedagogía universitaria, es pertinente que, desde ese rol docente, se reflexione sobre las diferentes tendencias y corrientes pedagógicas que surgen dentro del contexto de la educación, las cuales pueden permear y replantear el accionar dentro de las aulas, con el fin de generar las piezas necesarias para que las personas estudiantes puedan tener las herramientas para construir sus propios conocimientos; los cuales son disciplinares, pero también de habilidades y actitudinales, lo que les permitirá integrarse dentro del contexto en el que son parte. Es, en este punto, que la labor docente debe plantearse desde donde se posiciona, y aparte de los contenidos disciplinares ¿qué más enseñamos en las aulas universitarias? ¿cómo se posiciona desde la docencia sobre las diferencias?

Comúnmente, el término *diferencias* a nivel discursivo trae consigo implicaciones negativas, juicios de valor, bien, ideas sesgadas; [Skliar \(2005\)](#), lo denomina como el “malentendido de las diferencias”, el cual da paso al proceso del diferencialismo, este consiste en señalar, segmentar y resaltar las diferencias desde una posición peyorativa. Por

lo que propone, que las diferencias no sean presentadas, descritas o señaladas con adjetivos de superior o inferior, negativas o positivas, peores o mejores; sino simplemente, como lo que es: diferencias.

De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los “diferentes”. Por ello hay que separar rigurosamente la cuestión del otro —que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad— de la obsesión por el otro. Y me parece que la escuela no se preocupa con la cuestión del otro, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad. (Skliar, 2005, p. 16)

A raíz de lo anterior, las pedagogías de las diferencias consideradas por Skliar (2002, 2005, 2018, 2019), proponen hacer un alto con el fin de reflexionar sobre la hospitalidad, la cual busca abrir un camino hacia el diálogo, en dónde según, Vergara (2021), se permite la convivencia desde la persona, en el coexistir frente a los desafíos, en el cohabitar desde la pedagogía, de ir acompañándose y de abrir canales para narrar y aprender de las experiencias.

Es entonces que, las pedagogías de las diferencias reflexionan sobre el hacer y la labor docente, pero también desde la institución y la comunidad ante el hecho pedagógico, ante las diferencias y ante el sueño utópico de construir un mejor lugar, con la finalidad de darle a la educación un espacio particular dentro de las relaciones, de repensar en las experiencias de cada integrante y que dejan huella en quien escucha, así como a quién la cuenta.

Desde la validación del lenguaje y sus múltiples formas, ésta busca reconocer el lenguaje de la infancia, el lenguaje del juego, el lenguaje de la comunidad, el lenguaje del otro que, le da su voz dentro de un contexto urgente en el que valor de la mercancía o del utilitarismo, suele opacar esas voces. Por lo tanto, en este ensayo, se invita a hacer un alto y reflexionar desde un lenguaje más poético sobre las pedagogías de las diferencias en la docencia universitaria.



Hacer un alto en la urgencia

Correr, pasar por alto
Correr, entregar, traspasar
Correr y omitir al otro
Correr sin mirar, sin descansar
¿cuándo hacer un alto?
¿cuándo reconozco y me reconozco?
Original

Actualmente, se vive en una constante premura, que se pasa por alto el camino, el proceso y se olvida de mirar a las otras personas que forman parte de ese trayecto. La docencia universitaria, como es sabido, va más allá de simplemente transmitir información, es propiciar el andamiaje que le permita a las personas estudiantes apropiarse de la información y hacerla su conocimiento.

Es de entender que, en un contexto globalizado que impulsa la urgencia, el constante cambio y la inmediatez en el producir, enseñar, aprender y hacer dentro de los procesos formativos universitarios, la labor de la docencia universitaria debe responder a las personas estudiantes e incluso a ese contexto pujante.

Esa urgencia que tan constante es dentro de las labores docentes, Skliar (2018) la define como la *hamsterización del ser humano*, término metafórico acuñado para designar a la temporalidad que viene de la prisa, la ocupación del tiempo, detalles de un tiempo apurado que se presenta como compensación al cansancio y al descanso, en dónde lo único que vale es la aceleración por sí misma. Esta premura nubla la vista, no permite en muchas ocasiones ver a las personas que están alrededor y, por otro lado, generan cansancio en la realización de las labores. “En realidad, lo que enferma no es el exceso de responsabilidad e iniciativa, sino el imperativo del rendimiento, como nuevo mandato de la sociedad del trabajo” (Byung-Chul, 2012, p. 29).

Este mandato del contexto donde se encuentra inmersa la educación tiene, sin duda, relación con la necesidad de responder a la productividad, al gran triunfo del capitalismo, la cual ha consistido en hacer creer a las personas trabajadoras que aquello que de verdad se desea no es la felicidad o la dicha, la diversión o el pensamiento, el trabajar menos o el tiempo de lectura, sino más bien la condena misma al trabajo (Skliar, 2018). A raíz de lo anterior, ¿Cómo se ve permeado

de este pensamiento el quehacer de la docencia universitaria? Si bien es cierto, el ejercicio de la docencia se debe ver desde la pasión por el quehacer, en el deseo del desarrollo profesional y la satisfacción de acompañar procesos de las personas estudiantes, sin embargo, es necesario replantear hasta qué punto esa sobre-productividad influye dentro del contexto universitario.

Skliar y Téllez (2008), mencionan que, en las inquietantes contradicciones de la época y el contexto, no es de extrañar:

que el sistema educativo resurja como uno de los tópicos fundamentales de debate, en cuyas coordenadas es posible advertir miradas que apuestan a la educación, desde algo: el mercado, el éxito y la competitividad, la democracia, la ciudadanía, los derechos humanos, la diversidad cultural, la identidad, la pluralidad, la comunidad, el diálogo, el reconocimiento de la otra persona, la recomposición de los vínculos sociales y así por nombrar algunos indicadores. (pp. 8-9)

Es por esto por lo que, desde la docencia universitaria, se hace necesaria la reflexión, desde el panorama que presentan las pedagogías de las diferencias y su articulación dentro de la educación superior, la cual se encuentra bajo la mirada de esa urgencia y competitividad de las estructuras sociales, económicas y políticas con las que confluye. De ahí la necesidad de hacer un alto en la urgencia.

Hacer un alto, tres cuestiones de las pedagogías de las diferencias

*Contarte y que cuentes
narrarte y que narres
nutrir y nutrirse
más allá de las descripciones
no es lo que se ve, es comenzar a mirar:
Original*

Hay que hacer un alto, y preguntarse ¿de qué tratan las pedagogías de las diferencias? y ¿por qué es necesario su abordaje dentro del sistema de educación universitario? Esto radica en conocer a las personas desde la conversación, una mirada libre de prejuicio, y no desde la descripción de las deficiencias, carencias ni otro adjetivo peyorativo;



el cual según Skliar (2019), trae consigo una connotación de negatividad, de la que nadie apartarse, como si se tratase de un lastre adosado a su cuerpo y biografía.

Por lo que, como menciona, Pascual-Morán (2014), “las pedagogías de las diferencias (en plural), suman las diferencias desde una multiplicidad de proyectos de posibilidad, en los cuales se busca aportar a la construcción de una educación en, para y desde las diferencias” (p. 26). En palabras de Skliar, en la conferencia de Parque Explora (2021), ésta busca reconocer lo que se le conoce como múltiple desde tres cuestiones: la multiplicidad, el hacer escuela y la conversación.

Multiplicidad

En lo múltiple, es dónde surge la idea de las diferencias, tal y como se ha mencionado previamente, ese temor al omitir, que deja de lado a las historias de las personas, las cuales pueden ofrecer la posibilidad de conocer otras verdades distintas a las personales. “Quisiera que las pedagogías de las diferencias fueran más allá de la descripción de los individuos y sino una narración de sus biografías que contados son las que nutren las pedagogías de las diferencia” (Parque Explora, 2021, 9m30s).

En este punto, es importante considerar, la mirada o la posición con la que se observa a las personas estudiantes, puesto que ésta tiene un valor (quíerese o no), cabe preguntarse entonces si la mirada docente se encuentra desde la superioridad o lo contrario, dado que, así como se ve... así se enseña, por lo tanto, es necesario aprender a mirar, como Skliar (2019) menciona, *a desconocidos*, pero no desde la omisión de la otra persona sino desde el hecho de acercarse a conocer sin prejuicios. A raíz de esto, ¿cómo se reflexiona en la docencia universitaria desde los casos particulares de cada persona?

Skliar (2019) plantea que, no existe como tal una neutralidad dentro del hacer y sentir educativo, siempre se enseña desde una posición, la idea será que esta no sea desde una posición de poder, de altanería sino más bien, desde la conversación y de la reflexión acerca de lo qué se enseña, como lo que realmente es importante evaluar dentro de las aulas universitarias.

Hacer escuela... hacer comunidad universitaria

En cuanto a la segunda cuestión, dentro de las pedagogías de las diferencias, el hacer escuelas responde más allá de ver la institucionalidad como tal, sino más bien, es entender las relaciones que se puedan dar de acuerdo con el contexto y a la época, en la que se consideren no sólo las personas participantes de las aulas sino también a la comunidad como poseedores de conocimiento valioso para el aprendizaje. Tal como menciona Skliar en [Parque Explora \(2021\)](#), se alude a la forma de entender que es hacer y que implica el hecho educativo.

Asimismo, [Skliar \(2019\)](#) y [Parque Explora \(2021\)](#) consideran la necesidad de resguardar a las personas estudiantes (en sus textos se enfoca en la niñez, sin embargo, eso no excluye el trabajo con las personas universitarias) de la exposición mediática, la cual incita a resaltar las diferencias. Por lo que, hacer escuelas es entender que es posible trabajar en una comunidad universitaria que desde la docencia y otras acciones desde los centros de educación superior puedan dialogar y cuestionar sobre este modus económico, publicitario y político en el que forman parte.

Es desde la enseñanza en contra del orden natural de las cosas, en no sostener privilegios, en no empujar hacia ganarse la vida sino más es buscar esa comunidad responsable, que cuida las vidas de las personas estudiantes desde el acompañamiento en los procesos educativos.

Esa idea encarnada en el presente, es la idea de crear otro tejido comunitario a los tejidos sociales vigentes de un mundo en estado de destrucción, de un mundo violento donde cuyo tejido social se ha descompuesto, y que esta idea de las pedagogías de la diferencia trata de reposicionar. ([Parque Explora, 2021, 6m49s](#))

Conversación: centro de la pedagogía

La tercera cuestión a la cual se refieren las pedagogías de las “-diferencias”-, es a colocar el lenguaje como protagonista de hecho educativo, puesto que, “cuando se deja de hablar ya no hay vínculo, cuando no hay conversación los procesos formativos se esfuman, se pierden, se evaporan” ([Parque Explora, 2021, 13m29s](#)).

En la docencia, es necesario reflexionar incluso desde la misma experiencia como estudiante universitaria, en dónde los aprendizajes



más significativos, de pronto han sido aquellos que se han mediado por la conversación que por encima del mero traspaso de información; puesto que tal y como menciona [Ferry \(1997\)](#), “la formación es hablar también de todo lo que se vive en una serie de experiencias y situaciones” (p. 68); y es que las pedagogías de las diferencias es reconocer otros lenguajes y otras historias que permiten nutrir el hecho educativo para preparar no sólo para la vida profesional sino también personal.

En relación con este nutrir pedagógico, [Skliar \(2019\)](#) y [Parque Explora \(2021\)](#), mencionan que, en el interior de las instituciones educativas, existen dos tipos de generaciones o tipos de lenguajes en los que hay eliminar la barrera del poder y crear ambientes narrativos. El primero es el lenguaje inventivo, metafórico o poético, y el segundo, aquel que proviene de lo académico o de una pretensión de altura; la idea es que, dentro del contexto universitario, ambos se reconozcan cómo válidos, donde puedan converger y ser formativos.

El lenguaje como centro en los procesos educativos, es cuando se conversa, se ven personas, se crean vínculos y se deja de lado la descripción o la identificación de las carencias en la otra persona. Lo cual permite, según [Skliar \(2019\)](#) y [Parque Explora \(2021\)](#), la creación de una atmósfera en la que todas las personas que estén presentes puedan tomar la palabra y hacerla suya, en un ambiente con una base de igualdad.

Las tres cuestiones de las pedagogías de las diferencias

Con el fin de hacer un alto y reflexionar sobre las tres cuestiones de las pedagogías de las diferencias en el contexto universitario, es necesario entender que, a través de la conversación se mira a la otra persona, más allá de una simple descripción de sus deficiencias, desde su propia historia. Pues, en el mirar, en el contar y que los lenguajes sean válidos desde la experiencia, se permite que estos sean significativos, permitiendo que los procesos formativos, puedan preparar para el ejercicio laboral pero también personal, en donde puedan cuestionar y dialogar la información que encuentran fuera del aula. Lo anterior, invita a reflexionar sobre la posición que se asume desde la docencia universitaria, pensando no solo en los y las estudiantes sino en reconocerles como personas.

Hacer un alto, ¿qué produce la otra persona?

*Exposición de vidas
perturba la propia.*

*Sus ojos exponen las almas
perturba la norma.*

¿Qué sensaciones produce esa no norma?

Original

Dentro de las pedagogías de las diferencias, así como se ha mencionado durante el transcurso de este escrito, se piensa en la otra persona, en la forma de mirar y de conversar con ese otro cuerpo, pero ¿qué sucede cuando desde la propia historia de vida, en la interacción con esa otra persona, se perturba la normalidad ya establecida? Alteridad, la cual revela una normalidad que se resquebraja frente a la figura de esa otredad.

Traducirlo a nuestra lengua, a nuestra gramática. Despojarlo de su lengua. Hacer del otro un otro parecido, pero un otro parecido nunca idéntico a lo mismo. Negar su diseminación, su pluralidad innombrable, su multiplicidad. Y designarlo, inventarlo, fijarlo, para borrarlo (masacrarlo) y para hacerlo reaparecer cada vez, en cada lugar que (nos) sea necesario. (Skliar, 2002, p. 96)

A raíz de lo anterior, Skliar, en *Aprendemos Juntos (s. f.)* menciona que, esa alteridad, invita a la reflexión de la norma y la no norma, la primera es aquella que homogeniza los procesos, en donde, en muchas ocasiones, desde el privilegio se acusa, describe con miseratativa o peyorativamente a la otra persona; la segunda, por el contrario, a anormalidad, es lo no normal, la cual invita a entender que hay otro cuerpo que también existe en el mismo espacio, en el mismo tiempo. Por lo que, “habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la ‘anormalidad’ de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la ‘normalidad’ el problema” (Skliar, 2005, p. 16).

Es ahí donde surge la importancia de hacer un alto en la urgencia, en el tiempo, hacer un alto en el mirar para conversar con esos otros cuerpos distintos al propio, con el fin de no caer en los prejuicios.



Por lo que la invitación, desde la docencia universitaria, parte del enfoque que proponen Skliar (2002) y Parque Explora (2021), de una educación generosa, abundante y hospitalaria desde la exposición de otras vidas para poner al alcance de otros mundos y otros cuerpos; entonces, aquellas personas que han sido tachadas de diferentes o raras, no se les vea y juzgue tanto, sino que sean como cualquier otro; esto anuncia la generosidad y esconde la violencia en el hecho educativo.

¿Cómo se pueden generar encuentros generosos a partir de este punto en el contexto universitario? Considero que parte del ejercicio de la pedagogía universitaria es el reconocer las diferencias desde el ver personas no solo una descripción, si no desde el entender que se puede conversar de la existencia de la no normalidad. A partir de ver personas en las aulas universitarias, es necesario la autorreflexión como docente, y, también es válido, reconocer que, si se necesita ayuda para entender esa no normalidad que genera alteridad, se puede hacer. De ahí la idea de trabajar en el hacer comunidad dentro del contexto de educación superior.

Conclusión

A modo de cierre, se considera importante realizar hacer un alto para reflexionar y articular las pedagogías de las diferencias hacia el contexto de la docencia universitaria, esto con el fin de:

*Articular para conversar,
para reconocer y reconocerse.
Articular para mirar,
para hacer comunidad,
para contarnos desde vos, desde mi
y desde puntos que convergen.*

Original

A raíz de lo anterior, las pedagogías de las diferencias propuestas por Carlos Skliar, y su vinculación dentro del contexto de educación superior, se consideran cuatro grandes conclusiones: la docencia universitaria en la urgencia, el retomar la conversación en las aulas, la responsabilidad de la persona docente y el reconocer la “normalidad”.

Docencia universitaria en la urgencia

Las pedagogías de las diferencias invitan a hacer un alto dentro de la urgencia en la que la docencia universitaria se ve inmersa por las trincheras neoliberales. Esa urgencia que sobrecarga de labores, esa urgencia que, a pesar del amor al ejercicio muchas veces agobia e impide ver a las otras personas que también forman parte de las aulas.

Y en esa premura, ¿qué se enseña? Y, desde ¿qué posición se abordan los contenidos?, cuándo hacer pausa para no etiquetar, para no homogeneizar, para crear procesos en los que se nutran de las experiencias. Esa docencia universitaria que, a pesar de la urgencia, reflexiona sobre el “orden natural” y lo pone sobre la mesa para el diálogo con las otras personas que forman parte del hecho educativo.

Retomar la conversación en las aulas

La pedagogía en los contextos universitarios debe considerar el rol que el lenguaje y que la conversación tiene dentro de los procesos formativos. Es necesario retomar el narrar y escuchar de las demás personas, y cómo, a través de la escucha, se puede nutrir el hecho pedagógico, donde el aprendizaje converge en la docencia y las personas estudiantes.

Reanudar la conversación para entender los contextos, las historias de vida, para reconocer a las personas que integran las aulas, para fomentar vínculos, para, como mencionan [Skliar \(2019\)](#) y [Parque Explora \(2021\)](#), conversar con el propósito que el conocimiento no se evapore, puesto que cuando se deja de hablar se pierden los vínculos. ¿Cómo se pueden abrir espacios para conversar? Y, ¿qué abordar desde la conversación con las personas estudiantes? En este punto, es necesario reflexionar sobre la escucha atenta, siempre desde la asertividad, empatía y respeto, no solo hacia las demás personas, sino hacia la persona docente y el hecho educativo del que forman parte.

Responsabilidad docente

El rol de la docencia desde las pedagogías de las diferencias, no solo desde lo que evalúa y enseña, sino desde el interés en que las personas estudiantes puedan apropiarse de los contenidos. [Skliar \(2019\)](#), plantea que no, únicamente, son mediadores del aprendizaje, es ir más allá, es adquirir una responsabilidad ética, académica, e invitar a una travesía desconocida, hacia conocimientos innovadores.



La responsabilidad docente ve hacia las otras personas, acompaña procesos formativos, no deja a su suerte, no omite. Pero, también es responsable con su proceso como docente universitario y lo que implica, se cuestiona y busca dialogar. Porque en la docencia universitaria no solo aprenden estudiantes, se reflexiona desde una posición para entender el oficio y asumir responsabilidades en y para el ejercicio educativo.

Reconocer la “no normalidad”

La articulación de la alteridad en los procesos de educación universitaria va de la mano con el reconocer que no existe una normalidad, tanto dentro de la institucionalidad universitaria como fuera de ella. A raíz de esto, es necesario plantearse, ¿qué acciones se pueden realizar desde la docencia para desarticular la “normalidad”? Como menciona Skliar ([Aprendemos Juntos, s. f.](#)), se debe fomentar grupos y espacios donde se cuestione y dialogue sobre esa norma. De igual forma, es necesario, considerar qué aspectos perturban el accionar propio de la docencia y al identificarlos, reconocerse persona y pedir ayuda o sensibilización.

Por tanto, las pedagogías de las diferencias, permiten la reflexión del ejercicio de la pedagogía universitaria, tanto desde el rol docente, como de la misma institución educativa, ¿qué acciones se pueden realizar desde cada uno de sus actores? La respuesta, radica en el reconocimiento de cada uno dentro del contexto, por lo que, al ser un proceso personal dependerá de la posición que se tiene o se desea tener. Pero en ese camino:

*Aprendamos a vernos personas,
aprendamos a escuchar;
aprendamos a dialogar y a narrar;
aprendamos de las experiencias
que las otras personas tienen por contar;
aprendamos a situar la no normalidad;
aprendamos de la urgencia,
pero no para que nos consuma,
sino para hacer un alto y reflexionar
sobre el accionar desde la docencia universitaria.*

Original

Referencias

- Aprendemos Juntos. (s. f.). *Aprendemos Juntos - Carlos Skliar “Alteridad, Otredad y Educación”*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/zbxH18BOS0s?si=fALpWLTXyxQ7szwR>
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga y A. Ciria, trads.). Editorial Herder. (Obra original publicada en 2010).
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Parque Explora. (2021). *Pedagogías de las diferencias: somos personas, no moldes | Escuela En Bicicleta | Parque Explora*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xP3WZgkukXI>
- Pascual-Morán, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 47(1), 10-30. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16322>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Skliar, C. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. *Revista Nómadas*, 49, 13-25. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a1>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: Ensayos para la pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Vergara, M. (2021). Entre la pedagogía de la ausencia y la hospitalidad. Reflexiones en torno a las diversidades y ser docente en Chile. *Revista Foro Educativo*, 36, 27-46. <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2846/2224>



La calidad estética como objeto de investigación en contextos educativos. Un ensayo sobre la normatividad de lo pedagógico y lo estético

Aesthetic Quality as a Research Subject in Educational Contexts. An Essay on the Normativity of the Pedagogical and the Aesthetic

*Carlos Willatt*¹

Universidad Autónoma de Chile
Chile
carlos.willatt@uautonoma.cl

*Romina Salinas-Trujillo*³

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile
rasalinas@uc.cl

*Daniela Castro-Sosa*²

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile
ddcastro1@uc.cl

*Valentina Vásquez-Orrego*⁴

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile
vpvasquez@uc.cl



Recibido: 17 de mayo de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023
<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.3>

- 1 Doctor en Ciencias de la Educación, Humboldt-Universität zu Berlin. Este trabajo recibió financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), a través del proyecto Fondecyt Postdoctoral N.º 3200018. <https://orcid.org/0000-0003-3357-5073>
- 2 Profesora de Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://orcid.org/0009-0007-4353-5776>
- 3 Profesora de Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://orcid.org/0009-0009-8388-6399>
- 4 Profesora en Educación General Básica mención Ciencias Naturales, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://orcid.org/0009-0005-8181-6208>



Resumen

La noción de *calidad estética* tematiza una dimensión de los procesos educativos aún poco explorada y vinculada a diversos modos de la percepción sensible en tiempos y espacios pedagógicos. Al considerar la estética como dimensión constitutiva de la calidad educativa en general, proponemos examinar dos aspectos críticos para su investigación: 1) las implicancias normativas de la noción de calidad; 2) las distinciones normativas que operan implícita o explícitamente en el ámbito pedagógico y estético. El ensayo consta de cuatro momentos. Primero, presentamos el estado de la investigación sobre la calidad estética en Chile con el ejemplo de la investigación del entorno escolar. Luego, analizamos las dificultades que plantea esta noción en términos pedagógicos y estéticos. Posteriormente, distinguimos tres tipos de normatividad en este tipo de investigación (perceptiva, estética y pedagógica). Finalmente, ofrecemos algunas reflexiones sobre los alcances y los límites de investigar dicha noción.

Palabras clave: Calidad de la educación, ciencias de la educación, estética, investigación.



Abstract

The notion of *aesthetic quality* addresses a dimension of educational processes that is still scarcely explored and linked to various modes of sensitive perception in pedagogical times and spaces. Regarding aesthetics as a constitutive dimension of educational quality in general, we examine two critical aspects for its research: 1) the normative implications of the notion of quality; 2) the normative distinctions that operate implicitly or explicitly in the pedagogical and aesthetic realm. The essay is developed in four moments. First, we present the state of the art of the research on aesthetic quality in Chile drawing on the example of research on school environment. Second, we analyze the difficulties posed by this notion in pedagogical and aesthetic terms. Third, we distinguish three types of normativity in this kind of research (perceptual, aesthetic and pedagogical). Finally, we offer some reflections on the scope and limits of researching this notion.



Keywords: educational quality, educational sciences, aesthetics, research

Introducción

Las protestas estudiantiles de las últimas décadas en Chile, con dos hitos importantes en 2006 y 2011, lograron poner la demanda de una ‘educación gratuita y de calidad’ en el centro de los debates sobre política educativa. A diferencia de la gratuidad, cuya implementación aún genera polémicas en relación con la educación superior (Rodríguez-Garcés y Padilla-Fuentes, 2021), la calidad parece ser una demanda de consenso cuando se trata de mejorar el sistema educativo nacional en todos sus niveles (MINEDUC, 2020).

Este consenso aparente contrasta, sin embargo, con los disensos teóricos y prácticos que surgen en la investigación educativa en torno a dicha noción. La literatura sobre este tópico muestra que no existe una definición unívoca de la calidad de la educación, ni tampoco una forma única de aproximarse a ella desde la investigación y la política educativa (Alexander, 2015; Anagnostopoulos *et al.*, 2016; Berliner, 2005; Edwards, 1991; UNESCO, 2005, 2007, 2008, 2015; UNICEF, 2000).

Así, por ejemplo, la calidad de la educación ha pasado a ocupar un lugar cada vez más destacado en la investigación educativa empírica de orientación cuantitativa, en el marco de estudios internacionales estandarizados a gran escala como es el caso de la prueba PISA.

En un sentido similar, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) está enfocado en evaluar el rendimiento escolar de estudiantes chilenos para entregar información que pueda ayudar a mejorar la labor de las instituciones educativas en el país. Pero este modo de concebir, investigar y medir la calidad a partir de procedimientos estandarizados no está exento de cuestionamientos.

Una crítica central apunta al supuesto de que estos procedimientos estandarizados serían necesarios y suficientes para dar cuenta del funcionamiento de la educación escolar y, en definitiva, para poder determinar qué sería valioso en términos educativos (Biesta, 2015). Esta crítica no solo remite a la pregunta fundamental del currículum, a saber, qué conocimiento es más valioso de ser enseñado (Pinar, 2014) y de qué manera (Shulman, 2005).

Al mismo tiempo, revive las disputas teóricas y prácticas en torno a la relación entre conocimiento y poder que se ven reflejadas en las

políticas educativas (Apple, 1996). De esta manera, se hace evidente que la noción de calidad de la educación tiene una *dimensión normativa*, es decir, que ella implica *juicios de valor* sobre lo que constituye –o no constituye–, por ejemplo, una buena enseñanza, una buena práctica docente, una buena clase, un buen estudiante, una buena escuela, etc. (Anagnostopoulos *et al.*, 2016; Berliner, 2005).

A partir de la crítica señalada anteriormente, se han desarrollado investigaciones que buscan abordar la noción de calidad de la educación desde otras perspectivas, especialmente –aunque no exclusivamente– en contextos educativos escolares. Así surge la noción de *calidad estética* (Errázuriz-Larraín, 2015a, 2015b), que intenta destacar una dimensión de la educación poco explorada y habitualmente, obviada en los enfoques empíricos cuantitativos en cuestión.

En términos generales, dicha noción vincula los procesos educativos –enseñar, aprender, estudiar– con los diversos modos de la percepción y la experiencia sensible en los tiempos y espacios escolares, en cuanto estos últimos son condición de posibilidad de los primeros. Como sugiere Elliot Eisner, “la buena enseñanza depende de condiciones artísticas y estéticas” (Eisner, 2002, p. 382).

Esto supone entonces reconsiderar la educación no solo como ciencia, sino también como arte (Eisner, 2004), y al mismo tiempo como fenómeno estético. En efecto, desde una comprensión amplia de lo estético no limitada al dominio de lo artístico, se plantea, por ejemplo, que la estética cotidiana del entorno escolar, esto es, la percepción sensible ordinaria del entorno escolar común y accesible a todos los sujetos que participan del mundo escolar (imágenes, sonidos, sabores, olores, texturas), sería un ‘factor invisible’, pero fundamental que puede favorecer o perjudicar la calidad de los procesos educativos (Errázuriz-Larraín, 2015b; Marini *et al.*, 2018).

Al respecto, cabe destacar que, gracias a este tipo de investigaciones, la estética se ha vuelto un ‘factor visible’ también en el currículum escolar en Chile. De esto da cuenta el reciente ajuste curricular que incorpora a la estética como “asignatura de profundización” en el área de filosofía para los terceros y cuartos medios (MINEDUC, 2019, p. 220).

En tanto apertura a otras dimensiones de la calidad de la educación, la calidad estética no está libre de las cargas normativas propias de la noción de calidad en general. En este sentido, resulta pertinente y necesario volver a preguntar qué es lo que califica como estético, antes



de identificar aquello que se designa como tal con lo bello, lo artístico, lo bueno, lo verdadero, etc.

Esta es una pregunta elemental de larga data en Occidente, presente ya en el origen del término ‘estética’ –del griego antiguo *αἴσθησις* (aísthesis = percepción, sensación)– que da cuenta de la relación entre la percepción y el pensamiento (Schirren, 1998), así como en el surgimiento de la estética como disciplina moderna complementaria a la lógica (Baumgarten, 2007/1750), y su posterior desarrollo en los planteamientos contemporáneos en torno a la estética filosófica, la estética cotidiana y la filosofía del arte (Davies, 1991; Marini, 2021).

Por lo tanto, si hablamos de calidad tanto en un sentido estético como pedagógico es preciso preguntar por la normatividad inherente a estos ámbitos de definición. Para tal efecto, en el presente ensayo nos proponemos retomar y examinar la tesis general de que el desarrollo de la dimensión estética es fundamental para generar procesos educativos de calidad, teniendo en cuenta dos aspectos críticos para su investigación en contextos educativos.

Por una parte, la constatación de que la noción de calidad tiene implicancias normativas; y por otra, la relevancia otorgada a la estética cotidiana como objeto de investigación en Chile y en otros lugares supone ya una valoración y una serie de distinciones normativas implícitas, tanto en el ámbito de lo pedagógico como de lo estético. Por esta razón, consideramos que toda investigación de la calidad estética se ve enfrentada a la reflexión sobre a lo menos tres tipos de normatividad: perceptiva (lo que se percibe y lo que no), estética (lo que es genuinamente estético y lo que no), y pedagógica (lo que es propiamente educativo y lo que no).

El ensayo se desarrolla en cuatro momentos. Primero, nos referiremos brevemente al estado de la investigación sobre la calidad estética, centrando nuestra atención en el ejemplo de la investigación del entorno escolar en Chile y su trasfondo discursivo en el nivel internacional. Luego, abordaremos las dificultades que surgen a la hora de determinar la noción de calidad en términos pedagógicos y estéticos. Posteriormente, analizaremos los tres tipos de normatividad (perceptiva, estética y pedagógica). Finalmente, ofreceremos algunas reflexiones sobre los alcances y los límites de este tipo de investigación en contextos educativos.

La investigación del entorno escolar

La literatura académica sobre la calidad estética en contextos educativos, que comparativamente aún sigue siendo escasa en el nivel internacional y nacional, parte de una constatación común para la investigación: los estudiantes viven en entornos hiperestimulados por diversas sensaciones de todo tipo. Si bien el término ‘entorno’ tiene un evidente sentido espacial –lo que nos rodea–, refiere igualmente a dimensiones espaciales y temporales de la experiencia (Marini y Rodríguez, 2021).

Una premisa fundamental en este tipo de investigación es que el entorno escolar constituye lo más accesible para la comunidad educativa. No obstante, aún no está del todo claro cómo podrían aprovecharse dichos estímulos sensoriales para posibilitar experiencias pedagógicas más significativas y, al mismo tiempo, lograr una alineación con el proyecto educativo que desarrolla cada institución (Marini *et al.*, 2018).

Esto ha conducido, en parte, al surgimiento de estudios en su mayoría cualitativos orientados a explorar la triada entre la calidad del ambiente, el clima y el aprendizaje, con un foco especial en las experiencias estéticas cotidianas de los estudiantes en la escuela (Errázuriz-Larraín, 2015a, 2015b).

Muchos de estos estudios son elocuentes respecto a la existencia de efectos de lo estético sobre las percepciones y la vida de las comunidades educativas, aunque también plantean ambivalencias que hacen difícil llegar a conclusiones definitivas en torno al valor educativo de dichos efectos.

Tomando como referencia la literatura internacional, en la publicación *The impact of school Environments* (Higgins *et al.*, 2005) encontramos algunos elementos del ambiente escolar que, según los autores, influyen en el aprendizaje. Esta publicación revisa más de doscientos estudios sobre el entorno escolar, principalmente en Estados Unidos y Reino Unido, y muestra evidencia consistente respecto al efecto positivo o negativo que tienen las variables físicas básicas del entorno escolar, tales como la calidad del aire, la temperatura y el ruido, sobre el aprendizaje.

Baker (2012), refuerza este punto al sugerir que la ventilación, las áreas verdes, la calidad de aire, la acústica, la eléctrica, del suelo y del mobiliario, entre otros, son elementos primordiales para posibilitar aprendizajes y, en el mejor de los casos, experiencias estéticas. Por



ejemplo, el sonido del timbre escolar es un factor importante a tomar en cuenta para conocer cómo impactan estos elementos en los estudiantes en términos de experiencias espacio-temporales.

Mediante el uso de dicho dispositivo se gestiona y ‘espacializa’ el tiempo, como si se tratara de una línea que puede ser dividida discrecionalmente en puntos iguales. Así, se establecen los ritmos y las rutinas escolares, los horarios de clases, las entradas y salidas del alumnado, etc., acaso de la misma manera que en las fábricas decimonónicas o en las cárceles.

El timbre no es un elemento neutro para la organización espacio-temporal de la escuela, y además influye en las emociones de la comunidad educativa en su conjunto. En la mayoría de los casos, su sonido llega a ser homogéneo y estridente, provocando incluso malestar si se emplea inadecuadamente. En un sentido similar, [Mandoki \(2007\)](#), constata que en la escuela tradicional se registra la presencia de los estudiantes al verificar su asistencia, pero no hay una preocupación genuina por el modo en que los estudiantes realizan sus experiencias espacio-temporales en ella.

En lo que respecta al espacio de aula, el estudio de [Higgins et al. \(2005\)](#) postula que las diferentes disposiciones de las salas de clases sirven para diversos propósitos, por lo cual se sugiere flexibilidad en cuanto a la organización interior de esta. Asimismo, se afirma la importancia del sentido de pertenencia con el espacio físico por parte de los docentes y estudiantes, lo que frecuentemente es tematizado a partir de la distinción entre espacio y lugar ([Tuan, 2001](#)).

Un ejemplo concreto en torno a la discusión sobre las disposiciones del aula guarda relación con las decisiones sobre el color del ambiente escolar. [Engelbrecht \(2003\)](#), argumenta que tenemos una reacción biológica al color, donde este afecta el estado de ánimo, la salud mental y los niveles de energía. Al tomar en cuenta este hecho, es imprescindible que el ambiente escolar tenga colores que puedan favorecer a los estudiantes. Acciones tales como la elaboración de presentaciones por parte de los docentes que consideren este conocimiento, potencian los niveles de energía y la motivación de los estudiantes. Esto se debe a que la expresión artística promueve la comunicación de las emociones dentro de la experiencia estética cotidiana escolar ([Alonso-Sanz y Zariquiey, 2018](#)).

Ahora bien, desde la literatura latinoamericana, destaca el informe *Infraestructura escolar y su relación con los aprendizajes en la educación básica latinoamericana* (Duarte *et al.*, 2011). Este documento afirma que las consideraciones respecto a la infraestructura escolar se abordan desde una perspectiva de cobertura, más que como un aspecto que impacte en el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de sus principales conclusiones, encontramos que las condiciones materiales y el acceso a servicios básicos (agua, electricidad, alcantarillado y teléfono) son deficientes en la región, existiendo una brecha entre las instalaciones de las escuelas privadas urbanas, públicas urbanas y públicas rurales.

En otras palabras, es posible detectar una diferencia considerable en función de la condición socioeconómica de las familias, lo que determina trayectorias escolares disímiles respecto a experiencias estéticas enriquecedoras. Además, el informe evidencia que la deficiencia en las instalaciones escolares guarda relación con los resultados académicos de la región.

En efecto, la presencia de espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de computación), la conexión a servicios básicos y de comunicación, la presencia de áreas de uso múltiple (gimnasio y auditorios) y espacios de enfermería o servicios psicopedagógicos, están asociados con mejores índices de aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto apuntaría, según el estudio, a que las inversiones en infraestructura escolar y condiciones materiales básicas no pueden entenderse como un lujo, sino como necesidad.

En el caso de Chile, Errázuriz-Larraín (2009, 2015a), esboza una línea temporal acerca de las reflexiones pedagógicas en torno a las condiciones físicas y materiales de la educación primaria, las cuales se remontan a mediados del siglo XIX. Al respecto, la precariedad fue una problemática altamente denunciada frente a las autoridades, ya que no existían las condiciones mínimas que permitieran llevar a cabo la labor educativa.

En el informe de 1854 realizado por el visitador Santos Rojas (Errázuriz-Larraín, 2015a), se reporta la falta de luz, el desaseo, la escasez de mobiliario y útiles escolares, entre otros. A pesar de estas documentaciones y los esfuerzos públicos y privados posteriores, muchos de los problemas de antaño persisten hasta hoy.



Con un énfasis particular en la estética visual, investigaciones recientes sobre este tema han sido enfáticas en advertir el estado deficitario de las instalaciones escolares y la falta de reflexión y decisión al abordar estos problemas (Errázuriz-Larraín, 2015b, Marini *et al.*, 2018).

La persistencia de tales problemas se explicaría no solo por las limitaciones de un sistema educativo altamente segregado y desigual en términos de acceso y financiamiento (Valenzuela *et al.*, 2013), sino también por la falta de normativas y estándares específicos para el diseño y la creación de entornos escolares adecuados, así como la exclusión y la aún escasa o nula participación de las comunidades educativas en las discusiones sobre cómo pensar y habitar esos espacios más allá de los mínimos establecidos oficialmente para su funcionamiento.

En resumen, podemos afirmar que la investigación del entorno escolar en Chile parte necesariamente de nociones implícitas o explícitas de lo que puede considerarse como ‘bueno’, ‘adecuado’, ‘enriquecedor’, ‘estimulante’, ‘motivante’, etc., tanto en un sentido estético como pedagógico.

El hecho de hablar de los ‘efectos’ del entorno en el ambiente, el clima y el aprendizaje escolar, supone distinciones previas sobre aquello que es valioso en un contexto experiencial desbordado por estímulos sensoriales de diversa índole, que parecen más bien ‘anestesiarse’ o adormecer los sentidos mermando la calidad de las experiencias pedagógicas.

En efecto, no basta con describir las cualidades específicas de tales estímulos, ya sean visuales, auditivos, táctiles, olfativos o gustativos, para interpretarlos de acuerdo con un ideal de educación y de escuela. Como veremos a continuación, es necesario que la investigación sobre la calidad estética se ocupe más decididamente de las ambigüedades y ambivalencias que surgen desde las nociones que hace propias para su realización, abriendo la discusión sobre la dimensión normativa que atraviesa cualquier ideal pedagógico o estético formulado en nombre de la calidad.

La noción de calidad

Como adelantamos en la introducción, la noción de calidad de la educación no es ni unívoca, ni tampoco es investigada desde una sola perspectiva. Esta constatación está íntimamente relacionada con su origen. En efecto, desde un punto de vista etimológico la palabra calidad, del latín *qualitas*, tiene diversas acepciones.

En su entrada sobre este vocablo, el *Diccionario de la Real Academia Española* (Real Academia Española [RAE], s. f.) consigna al menos diez significados distintos, dentro de los cuales hay dos sentidos particularmente esclarecedores. Un primer sentido relaciona la calidad con una “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo” (RAE, s. f., definición 1). El segundo sentido se refiere a la “buena calidad, superioridad o excelencia” (RAE, s. f., definición 2), por ejemplo, cuando juzgamos que un determinado producto es ‘de calidad’. Es interesante observar que estos dos sentidos adoptan una forma sustantiva y adjetiva respectivamente (Alexander, 2015), lo que sugiere, al menos analíticamente, que la noción de calidad implica aspectos ‘objetivos’ –atributos de un objeto dado– y ‘subjettivos’ –modo de atribución–. Como veremos a continuación, esta distinción de los sentidos no es en absoluto trivial, ya que nos permite indicar algunas dificultades que emergen de la dimensión normativa que permea los ámbitos pedagógico y estético.

Calidad educativa

Los dos sentidos principales de calidad señalados anteriormente –como propiedad inherente a algo y como signo de bondad, superioridad o excelencia– pueden rastrearse históricamente en los discursos sobre calidad de la educación (Kumar y Sarangapani, 2004).

A partir de ellos, la calidad como ‘objeto’ de la investigación educativa se configura de al menos dos maneras: 1) en torno a la pregunta por lo genuinamente pedagógico: las propiedades y los rasgos que hacen de una experiencia, proceso o práctica pedagógica una práctica específica y distinta a otras; y 2) en virtud de la idea de un ‘producto’ o ‘resultado’ que puede y debe ser sometido a una evaluación o, como es propio del lenguaje industrial, a un ‘control de calidad’. Así pues, tanto en (1) como en (2) se hace evidente la dimensión normativa, aunque con diferentes implicaciones y matices.

Desde un punto de vista sistemático, podemos afirmar que, en el primer caso, la calidad educativa no es algo que esté definido *a priori*, acaso en forma de normas o reglas que se han de aplicar sin más a un ámbito de acción preestablecido. Ciertamente, todos tenemos alguna experiencia y comprensión previa de la educación como fenómeno humano por el hecho de que hemos sido educados informal o formalmente (Schleiermacher, 1983/1826).



Tal precomprensión experiencial, si bien podría facilitar la identificación de algunas propiedades o rasgos distintivos de una experiencia, proceso o práctica pedagógica, no es suficiente para una definición del ámbito pedagógico en su complejidad. Por el contrario, la normatividad pedagógica surge ante todo como una pregunta abierta y recurrente por las condiciones de posibilidad de lo pedagógico en virtud de lo que puede o debe ser aceptado como justificado y vinculante para nuestra forma de vida social en el mundo.

En otras palabras, la definición de lo educativo y lo pedagógico exige reflexión, porque la acción humana no es ni meramente técnica e instrumental, ni tampoco completamente autónoma e individual (Tardif y Nuñez, 2018).

Como veremos en el siguiente apartado, la calidad educativa y, en definitiva, todo aquello que puede ser considerado como genuinamente pedagógico, es un asunto para lo cual no existe una definición única, y ha sido y puede ser abordado desde múltiples perspectivas. Esto último cambia con relación al segundo caso, que considera la calidad educativa en un sentido más bien acotado y en términos de un resultado o producto medible y evaluable.

En efecto, la calidad educativa como signo de bondad, superioridad o excelencia presupone la existencia de una norma implícita o explícita que opera como punto de comparación; pero aquí no se trata simplemente de comparar una precomprensión experiencial de la educación con el resultado o producto de una experiencia, proceso o práctica concreta considerada como pedagógica. Para determinar que una práctica pedagógica es cualitativamente ‘mejor’ que otra, la comparación requiere de un *tertium comparationis* o tercera parte que ponga en relación los elementos a comparar, que indique el o los criterios respecto de los cuales se efectúa la comparación. Es decir, si se juzga que una práctica pedagógica es ‘superior’ a otra, es necesario explicar cuáles son los criterios en los que se funda esa superioridad.

Las dificultades surgen aquí cuando esos criterios se vuelven difusos, arbitrarios o unilaterales, y son aplicados de manera técnica e instrumental pasando por alto los momentos reflexivos propios de la acción humana. En cierta manera, este enfoque instrumental ha opacado la noción de calidad promovida desde hace décadas por organismos internacionales bajo el lema del “imperativo de la calidad” para hacer

frente al desafío global de una “educación para todos” (UNESCO, 2005, 2007, 2008, 2015; UNICEF, 2000).

A partir del desarrollo e implementación de mediciones e indicadores –y su incorrecta utilización como sinónimos (Alexander, 2015)– se ha intentado determinar la calidad educativa con base en criterios estandarizados cuantificables dados de antemano, habitualmente desvinculados tanto de una discusión sobre la calidad como propiedad y rasgo distintivo de una experiencia, proceso o práctica pedagógica, así como de la pregunta normativa fundamental sobre el valor de lo que se pretende medir (Biesta, 2015).

Calidad estética

En el caso de la calidad estética, también podríamos hablar de los dos sentidos principales mencionados anteriormente. Por una parte, podemos referirnos a las propiedades, características o rasgos distintivos de un determinado ‘objeto estético’, por ejemplo, de una comida que se ve, huele y sabe de tal o cual manera, etc. Por otro lado, podemos referirnos a la valoración subjetiva de ese objeto emitiendo un determinado juicio, por ejemplo, cuando afirmamos que un plato de comida nos agrada o desagrada.

Esta distinción analítica nos conduce a una pregunta controversial e históricamente recurrente relacionada con los fenómenos, experiencias y objetos estéticos, a saber: “cuando decimos que una cosa es ‘bella’ o ‘estética’, ¿le atribuimos una cualidad que ésta posee en sí, o una cualidad que no posee pero que nosotros le atribuimos?” (Tatar-kiewicz, 2001, p. 231).

Si bien esta pregunta está formulada en términos disyuntivos –A o B–, en el nivel experiencial las cualidades de los objetos estéticos y los modos subjetivos de atribución se manifiestan de una manera intrincada que no admite respuestas simplistas, ya sea desde una perspectiva objetivista o subjetivista.

Al respecto, es necesario relativizar la afirmación habitual que las reflexiones y teorías estéticas de la antigüedad y la Edad Media en Occidente se centraron más en los objetos, y que solo en la modernidad la dimensión subjetiva pasaría a ser preponderante mediante un proceso de “subjetivación de la estética” (Gadamer, 2003, p. 75). Más bien habría que acotar que en todos los períodos históricos han coexistido



planteamientos objetivistas y subjetivistas sobre lo estético con distintos matices (Tatarkiewicz, 2001).

En el amplio campo de la investigación de la calidad estética, se cruzan estos planteamientos objetivistas y subjetivistas con aproximaciones metódicas que difieren en su punto de partida, aunque no realmente en su dimensión normativa. Al utilizar la terminología de Gustav Theodor Fechner (1801-1887), fundador de la psicofísica, la psicología experimental y la estética psicológica, se podría distinguir entre una aproximación “desde arriba” y una aproximación “desde abajo” al ámbito estético, es decir, entre un enfoque deductivo y otro inductivo respectivamente (Fechner, 1876, p. 1).

Mientras la estética desde arriba –estética filosófica y filosofía del arte– intenta teorizar y proyectar conceptos y categorías estéticas como lo bello, lo sublime, lo feo, etc. hacia situaciones particulares de la experiencia, la estética desde abajo –estética empírica cuantitativa y cualitativa y sus desarrollos específicos como la investigación de transferencias y la neuroestética– generaliza inductivamente dichos conceptos y categorías estéticas a partir de experiencias individuales.

Así, esta distinción que podría parecer plausible es, sin embargo, problemática, ya que sugiere una falsa dicotomía entre modos deductivos e inductivos de investigar lo estético, desconociendo los entrelazamientos normativos entre la teoría y la empírica.

En efecto, así como la estética desde arriba realiza la deducción de sus conceptos y categorías a partir de normas implícitas o explícitas que presuponen una manifestación empírica de lo estético, la estética desde abajo opera con constructos teóricos, conceptos y categorías normativas previas para poder siquiera determinar y designar un objeto o sujeto de investigación como ‘estético’. Además, la normatividad de la estética desde abajo se expresa en la idea de medida o del objeto de medición, así como en la selección de modelos e instrumentos específicos de investigación.

Tres tipos de normatividad

En este apartado, distinguiremos tres tipos de normatividad implicados en la investigación sobre la calidad estética: perceptiva (lo que se percibe y lo que no), estética (lo que es genuinamente estético y lo que no), y pedagógica (lo que es propiamente educativo y lo que no). Esta distinción, que no aspira a la completitud, busca mostrar

sucintamente que la normatividad no está relacionada de modo necesario con la aplicación de una norma o regla dada de antemano, sino más bien con la reflexión sobre el origen y la articulación de las normas en los ámbitos pedagógico y estético.

Normatividad perceptiva

La normatividad es constitutiva de la percepción en tanto acto y acontecimiento elemental de discernimiento o distinción. Al distinguir y seleccionar, la percepción establece sus propias normas que delimitan el campo de lo perceptible. A esto alude Aristóteles cuando utiliza el verbo griego *κρίνειν* (*krínein* = separar, distinguir) para referirse a los procesos sensomotores implicados en la percepción sensible (Aristóteles, 2016).

Desde un punto de vista fenomenológico, aquello que se da a nuestra percepción tiene que distinguirse y destacarse de algún modo para poder aparecer. En este sentido, la percepción supone igualmente momentos de pasividad en los que algo simplemente ‘capta’ o ‘llama’ nuestra atención sin que medie nuestra voluntad, y momentos de actividad en los que ‘ponemos atención’ a aquello que se nos aparece (Blumenberg, 2002). Por ejemplo, no percibimos una mancha de aceite de manera aislada o abstracta, sino en virtud de un determinado horizonte (una alfombra) en el que esta aparece y del que se distingue. Es decir, lo percibido no es simplemente una mancha, sino una mancha *en* una alfombra.

La distinción y la selección en el acontecer pasivo-activo y espacio-temporal de la percepción deja al descubierto los alcances de la normatividad perceptiva. En efecto, lo perceptible supone al mismo tiempo un ámbito de no lo perceptible o lo imperceptible.

Eso quiere decir que existe una condición corporal-sensomotora que posibilita una percepción ‘normal’, pero que impide a la vez una total; por ejemplo, en el campo de la biología y la oftalmología se suele hablar del ‘punto ciego’ como aquella zona de la retina desde donde surge el nervio óptico y que está desprovista de fotorreceptores (bastones y conos).

El punto ciego es condición de posibilidad de la percepción visual, de modo que lo invisible, la parcialidad y la perspectiva no son elementos accidentales, sino más bien constitutivos de la visión. En un sentido similar, el fenomenólogo Edmund Husserl sugiere que



los objetos nunca se dan de forma plena en la experiencia espacial, que no se agotan en la percepción, ya que son percibidos siempre desde una determinada perspectiva condicionada por nuestra corporalidad (*Leiblichkeit*), el movimiento, la afección y las relaciones espaciales de distancia (lejanía, cercanía) y posición (arriba, abajo, izquierda, derecha, delante, detrás) que ella implica.

Como indica Husserl (2005/1952), el cuerpo que somos (*Leib*) es el ‘punto cero’ (*Nullpunkt*) de todas nuestras experiencias, percepciones y orientaciones. Así, por ejemplo, cuando estamos sentados a la mesa solo podemos ver aquella cara de la mesa que tenemos enfrente nuestro, mientras que la cara posterior, aunque es invisible desde nuestra ubicación momentánea, es de alguna manera ‘anticipada’ y dada por supuesta con base en nuestras experiencias previas y su modo habitual o ‘normal’ de aparecer. La percepción no nos presenta entonces el objeto como una unidad acabada y completamente visible, sino a través de una serie de aspectos parciales, escorzos, perfiles, matices o caras que articulan la relación entre lo visible y lo invisible.

Normatividad estética

Señalamos anteriormente que el término ‘estética’ no se limita al dominio de lo artístico, sino que abarca también aspectos de la percepción sensible y su relación con el pensamiento. Esta primera distinción general entre lo estético y lo artístico puede complementarse con otras distinciones analíticas que permiten precisar aquello que designa el término.

Así, por ejemplo, el filósofo Wolfgang Iser aborda el campo semántico del término de manera ‘negativa’, es decir, a partir de lo que *no es* la estética. Iser (2010), señala que la *anestésica* es lo contrario a la estética, ya que remite a la falta de sensibilidad y al embotamiento físico y mental.

Una experiencia paradigmática de lo anestésico cuyo significado es extrapolable a otros ámbitos acontece en el área médica, donde se emplean fármacos (anestesia) para ocasionar la pérdida temporal de sensibilidad táctil e inhibir el dolor. Por su parte, la *antiestética* o lo *antiestético* no refiere, como se piensa habitualmente, a aquello que se opone a una determinada idea estética (belleza, buen gusto, etc.), sino que implica el rechazo general de la dimensión estética.

Esto podría decirse, por ejemplo, de una educación cognitivista que niega la importancia de las experiencias sensoriales y corporales en la enseñanza, el aprendizaje y el estudio. Lo *poco estético* apunta a lo que es calificado o evaluado de manera negativa según determinados criterios estéticos, por ejemplo, cuando se afirma que una sala de clases es fea porque tiene colores poco estimulantes, mala iluminación, mobiliario deteriorado, etc. Finalmente, lo *no estético* es aquello que no guarda relación con cuestiones estéticas (Welsch, 2010).

Estas distinciones ilustran de alguna manera los intentos por demarcar un ámbito en constante disputa. Al respecto, cabe señalar que las discusiones normativas en torno a lo estético no se restringen a las teorías y prácticas estéticas y artísticas, sino que se expanden a otros ámbitos de la vida social, y particularmente a la educación y la política.

En ese sentido, *La República* de Platón nos entrega un ejemplo elocuente de la normatividad estética implicada en las reflexiones sobre el modo de ordenamiento social, y que están en tensión con una idea más bien moderna de la autonomía de lo estético. Platón plantea que aquellas experiencias, prácticas y objetos estéticos que no sirven a la educación moral del Estado deben ser censurados y excluidos de la polis (Platón, 1988).

Detrás de este planteamiento, está la idea de la *καλοκαγαθία* (kalokagathía) como criterio normativo para determinar qué es valioso desde un punto de vista estético. Esta idea vincula lo estético con lo moral bajo la premisa de que lo que es bello *debe ser* al mismo tiempo bueno. Según Platón, este sería el caso de la música –en especial las melodías dóricas y frigias– y la gimnasia en tanto prácticas para la educación moral, ya que contribuyen a formar una actitud noble y a fortalecer aquellas virtudes fundamentales para la vida en la polis como la moderación, la valentía, la liberalidad y la magnanimidad (Platón, 1988).

En cambio, Platón censura la poesía narrativa o épica tradicional helénica –por ejemplo, las representaciones de los dioses de Hesíodo y Homero– porque teme que la enseñanza de este tipo de arte imitativo, por ser una mera ‘copia’ de la realidad, pueda transmitir falsedades y corromper a la juventud.

En contraste con esta idea de lo estético como subordinado a la moral, existen aproximaciones que suponen procesos históricos de autonomización y emancipación del ámbito estético. Esto conlleva



una reformulación de la normatividad estética, que deja de ser pensada únicamente en función de ámbitos no estéticos como la moral para desarrollar perspectivas sobre la lógica y la legalidad propia de los fenómenos estéticos.

Podemos encontrar un ejemplo de esto último en la estética kantiana que define el ámbito estético como desinteresado y no funcional (Kant, 2006/1790). Si bien entre la funcionalidad y la autonomía estética aún es posible reconocer una dimensión normativa, no ocurre lo mismo con aproximaciones que postulan una expansión ilimitada de lo estético. Tal es el caso de los procesos contemporáneos de *estetización* que parecen diluir toda diferencia entre lo estético y lo no estético, y que vislumbran en la rehabilitación de la *aísthesis* desafíos y posibilidades para recuperar lo que ciertas normas estéticas dominantes han omitido u olvidado (Welsch, 2010).

Normatividad pedagógica

En el apartado anterior, adelantamos la idea que todo aquello que puede ser considerado como genuinamente pedagógico no se reduce a una única mirada. Sin pretensión de exhaustividad, podríamos mencionar al menos cuatro perspectivas desde las cuales se intenta determinar el ámbito de lo pedagógico asumiendo que no hay un solo principio normativo uniforme, sino más bien diversos principios en tensión que no son necesariamente excluyentes.

Una primera perspectiva intenta definir lo pedagógico a partir de su 'objeto' de interés y estudio. El origen etimológico de la palabra 'pedagogía', compuesto por los términos *παῖς* (páis = niño) y *ἀγείν* (ágein = dirigir, guiar), sugiere que el ámbito pedagógico tiene que ver con la práctica de dirigir y guiar a los infantes. Así, se sitúan las experiencias, procesos y prácticas pedagógicas en un horizonte de relación intergeneracional que requiere un (re)conocimiento de la infancia y la juventud como etapas distintivas y formativas de la vida, haciéndose cargo al mismo tiempo de la pregunta acerca de qué es lo que realmente pretende la generación mayor con la más joven (Schleiermacher, 1983/1826). Este planteamiento resulta particularmente importante a partir del 'descubrimiento' moderno de la infancia (Ariès, 1987).

Una segunda perspectiva se vincula a una definición y una reconstrucción sistemática de lo pedagógico a partir de reflexiones y pensamientos que son reconocidos como fundamentales dentro de la

historia de la educación en Occidente (Benner, 2015). Aquí se identifican conceptos como la perfectibilidad (*perfectibilité*) de Jean-Jacques Rousseau (1990/1762) o la formabilidad (*Bildsamkeit*) de Johann Friedrich Herbart (1984/1835), que dan cuenta de una condición antropológica subyacente al surgimiento de la pedagogía moderna, a saber: que el ser humano no tiene un objetivo vital predeterminado ni una forma de vida única y, por tanto, está abandonado a su suerte y abierto a lo que él puede hacer de sí mismo.

A partir de esta condición, que representa un quiebre radical con ideas de la educación basadas en principios cosmológicos o teológicos, es que un pensador como Immanuel Kant llega a sostener que el ser humano es la “única criatura que tiene que ser educada” (Kant, 2009/1803, p. 27).

Una tercera perspectiva parte no desde los pensamientos, sino desde las prácticas y formas que podrían calificarse como genuinamente pedagógicas. Aquí se plantea la pregunta central acerca de las acciones y conductas que llevamos a cabo cuando (nos) educamos (Prange, 2012). Con esto se intenta buscar la especificidad de lo pedagógico y la pedagogía en las formas en que esta se ejerce, es decir, en las prácticas concretas que realizan quienes educan, aprenden y estudian.

Una cuarta perspectiva sugiere, por último, que lo pedagógico permanece como un campo abierto y en disputa, y que su lógica propia se juega, precisamente, en esa disputa o discusión sobre su propósito (Schäfer y Thompson, 2013).

Reflexiones finales

En este ensayo, hemos intentado abordar la noción de calidad estética como objeto de la investigación educativa, al analizar dos aspectos críticos: las implicancias normativas de la noción de calidad en general, y las distinciones normativas que operan implícita o explícitamente tanto en el ámbito de lo pedagógico como de lo estético. A la luz de nuestro análisis, nos parece que la noción en cuestión es importante y necesaria para que la investigación de la calidad de la educación pueda desplegarse en su complejidad y multidimensionalidad.

La ambigüedad de la noción de calidad que la literatura académica destaca constantemente, no debería constituir necesariamente un problema u obstáculo para la investigación, sino más bien una oportunidad para que las diversas aproximaciones teóricas, empíricas y prácticas



puedan reconsiderar sus presupuestos normativos como un motivo de interés y preocupación común.

Si bien en el nivel discursivo, la noción de calidad estética emerge en un contexto particularmente crítico y hasta contrario a las aproximaciones empíricas estandarizadas y estandarizadoras de la calidad educativa, esto no significa que haya que rechazar o desestimar todo planteamiento investigativo que involucre estándares.

Lo interesante es que la dimensión estética desafía y permite en cierto modo hacer patentes los sesgos, déficits y límites normativos de aquellas investigaciones orientadas exclusivamente a la cuantificación de resultados que, aunque pueden ser útiles como insumo estadístico, son insuficientes en cuanto eluden discusiones de fondo sobre el valor educativo de aquello que se está observando, midiendo y evaluando.

Al mismo tiempo, es preciso señalar que la integración de la dimensión estética en la investigación educativa también tiene sus límites, los que aparecen con claridad en relación con la normatividad que le es propia y que suele ser omitida o asumida sin mayor reflexión. En el caso de Chile, esto aplica tanto a la idea de la dimensión estética como parte de un currículum ‘oculto’ en el entorno escolar, así como al currículum oficial que ha incorporado recientemente una asignatura de profundización escolar en este ámbito.

Además, la advertencia sobre los alcances de la dimensión normativa del ámbito estético y de la noción de calidad estética apunta a ponderar las expectativas –a veces desmesuradas– que genera lo estético como objeto de estudio en general, y las experiencias estéticas en particular.

En efecto, con frecuencia se espera que la investigación de la dimensión estética pueda generar evidencia fundada para justificar el aporte ‘real’ –efectos, transferencias– de las experiencias estéticas a otros ámbitos de la vida social. Por ejemplo, se piensa que estas experiencias podrían contribuir a mejorar habilidades y conocimientos, y a transformar conductas éticas, políticas, sociales, etc.

Esta es una idea en sí misma normativa que persiste en el tiempo, y que ha causado y sigue causando fascinación hasta la actualidad; pero como sugerimos a lo largo de este ensayo, sería incorrecto e ingenuo reducir la lógica de operación del ámbito estético a una lógica causalista que supone efectos y transferencias lineales plenamente identificables,

desconociendo las tensiones y ambigüedades que emergen de los aspectos funcionales y autónomos propios de lo estético.

Esto mismo vale *mutatis mutandis* para el ámbito pedagógico. En otras palabras: el hecho de investigar la dimensión estética como una fundamental en contextos educativos no significa en ningún caso suponer su completa transparencia y disponibilidad.

Determinar en qué sentidos generales y específicos el ámbito estético puede ser relevante para el ser humano contemporáneo, y especialmente para las experiencias, prácticas y procesos educativos, seguirá siendo una tarea ineludible para la investigación, que no acaba con el hecho de constatar y explicitar su presencia en espacios y tiempos cotidianos y extraordinarios.

La rehabilitación (post)moderna de la *aísthesis* y el influjo de los procesos de estetización y anestetización del mundo de la vida no solo permiten a los fenómenos estéticos ganar un nuevo interés epistemológico y político.

La dedicación a lo estético como objeto de estudio allana también, el camino hacia la pregunta por las condiciones perceptivas, sensoriales y afectivas del estudio como experiencia y práctica encarnada, en un momento en que la investigación educativa parece rendirse al dominio de la racionalidad técnica y del solucionismo tecnológico.

Referencias

- Alexander, R. J. (2015). Teaching and learning for all? The quality imperative revisited. *International Journal of Educational Development*, 40, 250-258. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.012>
- Alonso-Sanz, A. y Zariquiey, B. (2018). Los colores, formas y manchas de la escuela desde la experiencia estética cotidiana. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 229-246. <https://doi.org/10.18172/con.3136>
- Anagnostopoulos, D., Lingard, B. y Sellar, S. (2016). Argumentation in Educational Policy Disputes: Competing Visions of Quality and Equity. *Theory Into Practice*, 55(4), 342-351. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208071>
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Paidós.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.



- Aristóteles. (2016). *Acerca del alma*. Gredos.
- Baker, L. (2012). *History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today*. National Clearinghouse for Educational Facilities. <http://architecturalnetworks.research.mcgill.ca/assets/nationalinstituteofbuildingsciences-min.pdf>
- Baumgarten, A. (2007/1750). *Ästhetik*. Felix Meiner.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Beltz Juventa.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348-360. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1106030>
- Blumenberg, H. (2002). Auffallen und Aufmerken. En H. Blumenberg (ed.), *Zu den Sachen und zurück* (pp. 182-206). Suhrkamp.
- Davies, S. (1991). *Definitions of art*. Cornell University Press.
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/infraestructura-escolar-y-aprendizajes-en-la-educacion-basica-latinoamericana-un-analisis-partir>
- Edwards, V. (1991). *El Concepto de Calidad de la Educación. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375-385. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00004-5)
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ808086.pdf>
- Engelbrecht, K. (2003). *The Impact of Colour on Learning*. <https://silo.tips/download/the-impact-of-color-on-learning-kathie-engelbrecht-assoc-iida-perkins-will-chica>
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2009). *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Pontificia Universidad

- Católica de Chile. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0054996.pdf>
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2015a). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- Errázuriz-Larraín, L. H. (Ed.) (2015b). *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/factor_invisible_digital.pdf
- Fechner, G. (1876). *Vorschule der Ästhetik*. Breitkopf & Härtel.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2000). *Defining Quality in Education*. United Nations Children's Fund. <https://www.right-to-education.org/resource/defining-quality-education>
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Herbart, J. F. (1984/1835). *Band I. Umriß pädagogischer Vorlesungen*. Ferdinand Schöningh.
- Higgins, S. I., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. y McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*. University of Newcastle.
- Husserl, E. (2005/1952). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2006/1790). *Crítica de la facultad de juzgar*. Monte Ávila.
- Kant, I. (2009/1803). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Kumar, K. y Sarangapani, P. M. (2004). History of the quality debate. *Contemporary Education Dialogue*, 2(1), 30-52. <https://doi.org/10.1177/097318490400200103>
- Mandoki, K. (2007). *Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities*. Ashgate.
- Marini, G. (2021). An introduction to everyday aesthetics in education. *Studies in Philosophy and Education*, 40(1), 39-50. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09740-x>
- Marini, G. y Rodríguez, J. (2021). Reconsidering time in schools: an everyday aesthetics perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 55, 893-904. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12592>



- Marini, G., Rodríguez, J. y Salas, M. (2018). Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. *Educación & Sociedade*, 39(143), 361–378. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018171876>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2019). *Bases curriculares tercero y cuarto medio*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14364/bases%203%c2%b0%204%c2%b0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2020). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Informe educación para todos el imperativo de la calidad*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/511>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *Quality education, equity and sustainable development: A holistic vision through UNESCO's four World Education Conferences 2008-2009*. <https://silو.tips/download/quality-education-equity-and-sustainable-development-a-holistic-vision-through-u>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Platón. (1988). *Diálogos IV. República*. Gredos.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.

- Real Academia Española [RAE]. (s. f.). Calidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/calidad?m=form>
- Rodríguez-Garcés, C. y Padilla-Fuentes, G. (2021). Incorporación de la Ley de Gratuidad al Sistema de Educación Superior en Chile: la prolongación del subsidio a la demanda y la privatización del financiamiento público. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 179–195. <http://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.864>
- Rousseau, J. J. (1990/1762). *Emilio, o de la educación*. Alianza.
- Schäfer, A. y Thompson, C. (Ed.) (2013). *Pädagogisierung*. Martin-Luther-Universität.
- Schirren, T. (1998). *Aisthesis vor Platon. Eine semantisch-systematische Untersuchung zum Problem der Wahrnehmung*. B. G. Teubner.
- Schleiermacher, F. (1983/1826). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Ullstein.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1–30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42831>
- Tardif, M. y Nuñez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388–411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos.
- Tuan, Y. F. (2001). *Space and place: the perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Welsch, W. (2010). *Ästhetisches Denken*. Reclam.



Artes mediales en educación: una mirada desde la enseñanza en las escuelas primarias y secundarias

Media Arts in Education: A View from Teaching in Primary and Secondary Schools

*Diego Bernaschina*¹

Investigador independiente

Chile

diego_artista@yahoo.es



Resumen

El presente ensayo pretende explorar una disciplina que se enfoca en la fusión de diferentes formas de arte y tecnología, como el arte digital, la música electrónica, el cine, la animación y el diseño interactivo. El objetivo principal es implementar la creatividad y el pensamiento crítico de todos los estudiantes, sin importar su origen o identidad, a través de la exploración y el uso del aprendizaje basado en el arte de los nuevos medios. Este enfoque del programa/plan de estudios se centra en el desarrollo de habilidades creativas, técnicas y de pensamiento crítico a través de diferentes medios digitales. La metodología conceptual se enfoca en la investigación y progreso de ideas teóricas y prácticas



Recibido: 6 de abril de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.4>

1 Hipoacúsico, artista visual, diseñador, docente e investigador independiente. Máster en Producción e Investigación Artística de la Universitat de Barcelona (España). Licenciado en Artes, Diseño y Educación, profesor en Arte y Diseño de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP. He recibido en varias becas por el Gobierno de Chile. He participado en ponencias, charlas, tanto el arte como la educación, en varias publicaciones, y en exposiciones de artes. <https://orcid.org/0000-0002-3317-8580>

en el ámbito de las nuevas tecnologías y la cultura digital. Los criterios de esta metodología se basan en un enfoque de enseñanza que busca desarrollar habilidades y conocimientos fundamentales en las artes mediales para todos los estudiantes en estos niveles educativos. La educación de artes mediales tiene un valor importante para el desarrollo creativo y cognitivo de estudiantes de escuela primaria y secundaria, ya que les permite explorar diversas formas de expresión y fortalecer habilidades en pensamiento crítico y resolución de problemas.

Palabras clave: Educación artística, escuela primaria, escuela secundaria, tecnología educacional, teoría de la educación.



Abstract

This essay aims to explore a discipline that focuses on the fusion of different forms of art and technology, such as digital art, electronic music, film, animation, and interactive design. The main objective is to implement creativity and critical thinking for all students, regardless of their background or identity, through the exploration and use of art-based learning in new media. This approach to the program/curriculum focuses on the development of creative, technical, and critical thinking skills through different digital media. The conceptual methodology focuses on the research and advancement of theoretical and practical ideas in the field of new technologies and digital culture. The criteria for this methodology are based on a teaching approach that seeks to develop fundamental skills and knowledge in media arts for all students at these educational levels. Media arts education has significant value for the creative and cognitive development of primary and secondary school students, as it allows them to explore diverse forms of expression and strengthen skills in critical thinking and problem-solving.

Keywords: Arts education, educational technology, educational theory, primary schools, secondary schools



Introducción

La integración educativa para la alfabetización mediática que general implica vincular los conceptos de diferentes modalidades educativas como el arte, la tecnología y la inclusión social, priorizando la interacción de docentes/artistas y estudiantes a través del proceso educativo. [...] Se busca crear nuevas orientaciones educativas mediante el apoyo de actividades complementarias, tanto de educación tecnológica como de educación artística, para transformar la materia de la virtualidad artística o la tecnología artística. (Bernaschina, 2023, p. 165)

La educación de artes mediales² es el proceso de la enseñanza que se enfoca en la fusión de diferentes formas de arte y tecnología, como el arte digital, la música electrónica, el cine, la animación y el diseño interactivo. Esta disciplina es inclusiva y busca fomentar la diversidad en todas sus formas, al valorar la contribución de todas las personas, sin importar su género, orientación sexual, origen étnico, religión o cualquier otra característica individual. Las nuevas tecnologías, en particular las computadoras, la grabación de imágenes visuales y sonoras digitales e Internet, están cambiando tanto la naturaleza de las artes, como la naturaleza de la educación artística (Arts Education Partnership, 2004). Es importante que las educadoras y los educadores enseñen a las y los estudiantes a utilizar estas tecnologías de manera responsable y crítica. Cada estudiante debe desarrollar habilidades cognitivas y estratégicas, tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes, dependiendo del estilo de aprendizaje basado en proyectos artísticos-creativos: “La creatividad implica invención, descubrimiento, curiosidad, imaginación, experimentación y exploración” (Black y Browning, 2011, p. 20). Esta disciplina permite a todas las personas, independientemente de su conocimiento de la alfabetización digital u otras características, explorar nuevas formas de expresión y comunicación de la tecnología educativa, así como el uso de herramientas y *software* especializados

2 Existen varias denominaciones para referirse a las formas artísticas que involucran medios tecnológicos, tales como “arte medial”, “arte mediático”, “arte de los medios”, y otras. La elección de sustantivos y objetivos (en masculino o femenino) puede variar, así como la necesidad de utilizar el singular o el plural, según el contexto específico.

para fomentar la producción de obras de arte de los nuevos medios. En varios países como Finlandia, Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Canadá, se ha reconocido la importancia de integrar la tecnología y las artes en la educación temprana, y como resultado, se han desarrollado programas de educación de artes mediales en la escuela primaria y secundaria (Australian Curriculum Assessment Reporting Authority, 2011, 2015, 2021; Hickman, 2005; Jagodzinski, 2015; Omasta *et al.*, 2020; Salomaa y Palsa, 2019; The National Core Arts Standards, s. f.; The Ontario Art Education Association, s. f.).

Es crucial que la educación en artes mediales y su influencia en el desarrollo de habilidades de comunicación visual estén disponibles y accesibles para todos los estudiantes y docentes, adaptándose a sus diferentes niveles de experiencia, motivación y capacidad de pensamiento computacional en la etapa escolar. El programa de estudios de las artes mediales es fundamental para vincular y fomentar las habilidades técnicas, a través de actividades de aprendizaje tecnológico y creativo. Por ejemplo, se puede utilizar la creación de animaciones, la producción de videos, la composición de música electrónica y la programación de aplicaciones interactivas para incorporar la asignatura de educación de artes mediales para todas las personas, independientemente de su rendimiento escolar o de su conocimiento previo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o de la alfabetización digital.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se reconocen varios documentos importantes para la educación en artes mediales, como la Declaración de Estambul sobre la Educación Artística, la Recomendación sobre la Educación Artística y Cultural³ y el Programa de Alfabetización Mediática e Informativa (*Media and Information Literacy - MIL*)⁴. Estos son esenciales para aumentar la participación de todas las personas en el aula virtual y en la actividad mediática, al desarrollar las nuevas habilidades creativas, tanto la expresión personal como la comprensión

3 Fue adoptada en 2019 durante la 40.^a Conferencia General de la UNESCO en París, Francia. Esta recomendación actualiza la Declaración de Estambul sobre la Educación Artística y se centra en la importancia de la educación artística y cultural en la educación para el desarrollo sostenible y la promoción de la igualdad de género y la diversidad cultural.

4 Fue adoptada en 2011 durante la 36.^a sesión de la Conferencia General de la UNESCO en París, Francia. El programa se ha implementado en varios países y ha colaborado con gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, educadores y otros actores para desarrollar políticas y prácticas que fomenten la alfabetización mediática e informativa.



de los medios de comunicación cultural-digital. La educación en MIL es esencial para las personas que estudian artes mediales, ya que les permite entender el funcionamiento de los medios y evaluar la calidad y credibilidad de la información.

Por otro lado, esa influencia en el sistema escolar restableció una nueva observación tras la crisis sanitaria del coronavirus, para examinar el desempeño académico en diferentes asignaturas relacionadas con las TIC y la educación virtual; esto se hace con el propósito de evitar los bajos resultados en el pensamiento crítico, es decir, existe un riesgo de perder la participación en el proceso tecnológico, artístico, social y cultural que puede impactar en la transformación del comportamiento humano, especialmente en lo que respecta a la percepción de las causas del fracaso y la predisposición al abandono en el contexto de prácticas pedagógicas interactivas (Bernaschina, 2022; Contreras *et al.*, 2022; Hurtado-Martín *et al.*, 2023; Meza *et al.*, 2022).

El concepto del diseño curricular permite identificar el desarrollo mediático como una herramienta participativa y comunicativa en todos los niveles de la enseñanza, al promover la creación de contenidos de artes mediales y la actualización de recursos educativos digitales. Existen varias organizaciones y programas que ofrecen recursos y materiales de educación en MIL para la educación en artes mediales en la escuela primaria y secundaria, como la UNESCO, la *Alliance for Media Arts + Culture*⁵ y la *National Association for Media Literacy Education*⁶. Todas estas se dedican a promover la educación en medios de comunicación y la alfabetización mediática para incorporar estos temas en su plan de estudios de manera inclusiva. La estructura de educación de artes mediales permite incluir la asignatura complementaria en diversos campos interdisciplinarios, dependiendo de la actividad virtual y la materia didáctica para facilitar la producción y elaboración de obras de arte utilizando tecnología digital y medios electrónicos, como la fotografía, el video, el sonido, la animación y la programación (Bernaschina, 2019; Freire y McCarthy, 2014; Moumoutzis *et al.* 2017; Pepler, 2010; Williams y Newton, 2009).

5 Es una organización sin fines de lucro que trabaja para apoyar a los creadores de medios de comunicación y fomentar el uso de los medios como herramientas para el cambio social. Disponible en <https://www.thealliance.media/>

6 Es una organización sin fines de lucro que se dedica a promover la alfabetización mediática en Estados Unidos. Disponible en <https://namle.net/>

Las artes mediales se han convertido en una disciplina cada vez más relevante en el mundo educativo y se han incorporado en el plan de estudios de muchos países para la educación primaria y secundaria. Esta inclusión es importante, ya que permite a los y las estudiantes desarrollar habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas y la creación de contenidos multimediales. Además, es posible fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas, habilidades fundamentales para el desarrollo personal y profesional en la sociedad actual. El plan de estudios no solo facilita su aprendizaje, sino que, también, contribuye a que todos los estudiantes comprendan la importancia de los medios de comunicación en la sociedad, desarrollando las habilidades en la interpretación y la creación. Esto permite que los y las estudiantes exploren nuevas formas de expresión y comunicación para transformar la inclusión y la diversidad en el arte y la cultura. Es importante destacar que, la inclusión de artes mediales en el plan de estudios debe ser realizada de manera inclusiva, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso y participen en igualdad de condiciones, sin importar su género, etnia, orientación sexual, capacidad física o cualquier otra característica personal. Esta evidencia subraya la importancia de promover un ambiente de respeto y tolerancia hacia la diversidad, reforzándolo a estudiantes por la seguridad necesaria, y sin tener las dificultades de enfrentar el temor al rechazo o la discriminación.

La educación en artes mediales tiene como objetivo principal implementar la creatividad y el pensamiento crítico de todos los estudiantes, sin importar su origen o identidad, a través de la exploración y el uso del aprendizaje basado en el arte de los nuevos medios. Este planteamiento busca proporcionar habilidades técnicas y motivaciones tecnológicas para crear y producir su propio arte, así como la apreciación y el entendimiento de las obras existentes; es decir, “esto implica más que simplemente aprender un nuevo *software*” (Black y Browning, 2011, p. 20). El aprendizaje basado en el arte también permite a los y las estudiantes desarrollar diferentes habilidades de colaboración, comunicación y resolución de problemas orientadas hacia la inclusión y la diversidad en el aula y en la sociedad en general.



El enfoque del programa/plan de estudios

El enfoque del programa/plan de estudios de educación de artes mediales en la escuela primaria y secundaria consiste en desarrollar las habilidades creativas, técnicas y de pensamiento crítico a través de la exploración de diversos medios digitales. Este funcionamiento educativo busca integrar las disciplinas artísticas y tecnológicas en el aprendizaje de todos los estudiantes, al promover la diversidad. Por lo tanto, la educación de artes mediales puede incluirse en varios cursos como producción de medios digitales, diseño gráfico, animación, programación básica, diseño de videojuegos, música digital, fotografía digital, diseño de páginas web, entre otros. Existe un debate en el plan de estudios metodológicos sobre la inclusión del arte para subrayar la implementación en el equipo docente y la colaboración de estudiantes, al incorporar la motivación de diferentes roles, a través de contextos, procedimientos tecnológicos y nuevas estrategias de aprendizaje colaborativo, TIC, metacognición, neuroeducación, etc., y esto se logra mediante la puesta en práctica de herramientas creativas y recursos innovadores en la enseñanza mediática para generar una variedad de otros artefactos culturales digitales, tal como la inspiración, la apropiación, la programación, y la intervención (Andresen y van den Brink, 2013; McCarthy *et al.*, 2005; Mendoza y Martínez, 2020; Yuen *et al.*, 2003). La combinación de la tecnología y la práctica escolar ha permitido un avance significativo para perfeccionar una herramienta innovadora por parte de la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula virtual. Esto resulta más evidente en estos modelos educativos a través de recursos digitales y multimediales para acceder e interactuar con sus propias situaciones de interacción entre estudiantes y docentes, dependiendo del programa/plan de estudios en diferentes formas de experimentación (o nueva técnica) de herramientas interactivas⁷ para activar la vinculación de arte tecnológico en entornos virtuales, escenarios de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos divertidos.

En este contexto, la idea de crear obras de arte de manera más realista se puede interpretar de varias maneras, dependiendo del medio o técnica específicos que se estén utilizando. Por ejemplo, en la fotografía y el video, esto implica la utilización de técnicas de iluminación

7 Existen varios tipos de instrumentos tecnológicos de: realidad virtual (VR), realidad aumentada (AR), realidad mixta (MR), realidad extendida (XR) y otros.

y composición para lograr imágenes más detalladas y con una mayor sensación de profundidad. En la animación, es posible la creación de personajes y escenarios con un alto nivel de detalle y realismo, utilizando técnicas como la captura de movimiento y la animación facial. En general, la educación de artes mediales se enfoca en fomentar la creatividad y la experimentación con diferentes medios y técnicas para crear obras de arte innovadoras y significativas, ya sea que se aspire a un nivel de realismo extremo o no.

Y es por esa razón que todas las escuelas, para estudiantes escolares y docentes de educación artística facilitan los programas de talentos y motivaciones creativas, a través de la música, la pintura, el dibujo, el cine y otros medios, expandiendo sus diferentes conocimientos digitales y habilidades tecnológicas. Así, la pedagogía se apoya con la práctica educativa de las TIC y la nueva estrategia de enseñanza en la virtualidad. En estas aplicaciones curriculares de educación de artes mediales, es importante estimular la creatividad y la innovación de todos los estudiantes, independientemente de su habilidad para comunicar ideas y emociones mediante diversos medios. Es esencial que cada estudiante comprenda y valore la importancia de las artes mediales en la cultura contemporánea. Por ejemplo, existen programas de educación en artes mediales para la escuela primaria y secundaria en varios países como Finlandia, Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Canadá, que buscan proveer y desarrollar habilidades en diversos medios de expresión creativa (ver Tabla 1).



Tabla 1
Algunos programas de educación de artes mediales para la escuela primaria y secundaria

País	Programa/Plan de estudios	Enfoque de educación de artes mediales
Finlandia	<i>Media Education Curriculum</i> (en finés: <i>Mediakasvatustieteiden opetussuunnitelman perusteissa</i>)	El enfoque de la educación de artes mediales en la actualidad consiste en el desarrollo de habilidades críticas y creativas, a través del uso de las TIC, para la creación y distribución de contenido multimedia. Pero, no solo se trata de enseñar habilidades técnicas, sino también de educar en valores y en la comprensión de la ética y la responsabilidad en la producción y el consumo de medios digitales. Los estudiantes aprenden a ser críticos y reflexivos al evaluar la calidad y la veracidad de los medios digitales, y a ser responsables al compartir contenido en línea. Esto es crucial en la cultura digital actual, donde el acceso y la producción de información son cada vez más democráticos y, por lo tanto, la educación en ética y responsabilidad digital se vuelve esencial.
Reino Unido	<i>National Curriculum for Art and Design</i>	El enfoque de la educación en artes mediales se centra en el fomento de la creatividad y la innovación en la producción y consumo de medios digitales, como la producción audiovisual, el diseño gráfico y la programación de computadoras. Además, se busca promover la alfabetización visual y digital, y la comprensión de la ética y la responsabilidad en la producción y el consumo de estos medios.
Estados Unidos	<i>National Core Arts Standards</i> (NCAS)	El enfoque de la educación en artes mediales corresponde al establecimiento de estándares que promueven la educación en artes visuales y escénicas, así como el fomento de la creatividad y el desarrollo de habilidades técnicas en el uso de las TIC. Además, organizaciones como <i>International Society for Technology in Education</i> (ISTE) ⁸ han creado estándares que incluyen la producción y el uso de medios digitales en la educación.

8 Es una organización mundial que se dedica a la promoción del uso efectivo de la tecnología en la educación. Cabe destacar que ISTE cuenta con oficinas regionales en América Latina, Asia y Europa para atender las necesidades de sus miembros en todo el mundo. Disponible en <https://www.iste.org>

<p>Australia <i>Australian Curriculum</i> Assessment Reporting Authority (ACARA)</p>	<p>El enfoque de la educación en artes mediales interviene en el desarrollo de habilidades técnicas y creativas, a través de la producción de medios digitales, como animaciones, videos y música electrónica, en el plan de estudios de artes para la escuela primaria y secundaria. Además, organizaciones como el <i>Australian Council for Educational Research</i> (ACER)⁹ promueven la importancia de la integración de la tecnología en la educación temprana para fomentar la creatividad y el desarrollo de habilidades tecnológicas.</p>
<p>Canadá Ontario Arts Curriculum (OAC)</p>	<p>El enfoque de la educación en artes mediales apoya la inclusión de la educación de artes mediales en el plan de estudios de artes para la escuela primaria y secundaria, con el objetivo de fomentar el desarrollo de habilidades técnicas y creativas. Además, organizaciones como el <i>Canadian Network for Arts and Learning</i> (CNAL)¹⁰ promueven la importancia de las artes y la tecnología en la educación temprana.</p>

Nota: Adaptación propia de *Australian Curriculum Assessment Reporting Authority* (2011, 2015, 2021), Hickman (2005), Jagodzinski (2015), Omasta *et al.* (2020), Salomaa y Palsa (2019), The National Core Arts Standards (s. f.), The Ontario Art Education Association (s. f.).

⁹ Es una organización independiente sin fines de lucro con sede en Melbourne, Australia, que se dedica a mejorar la educación y los resultados de aprendizaje a través de la investigación y la evaluación en todos los niveles de la educación.

¹⁰ Es una organización sin fines de lucro con sede en Canadá en el apoyo y promoción de la educación en artes, y trabaja para asegurar que los estudiantes tengan acceso a una educación en artes de alta calidad en todo el país.



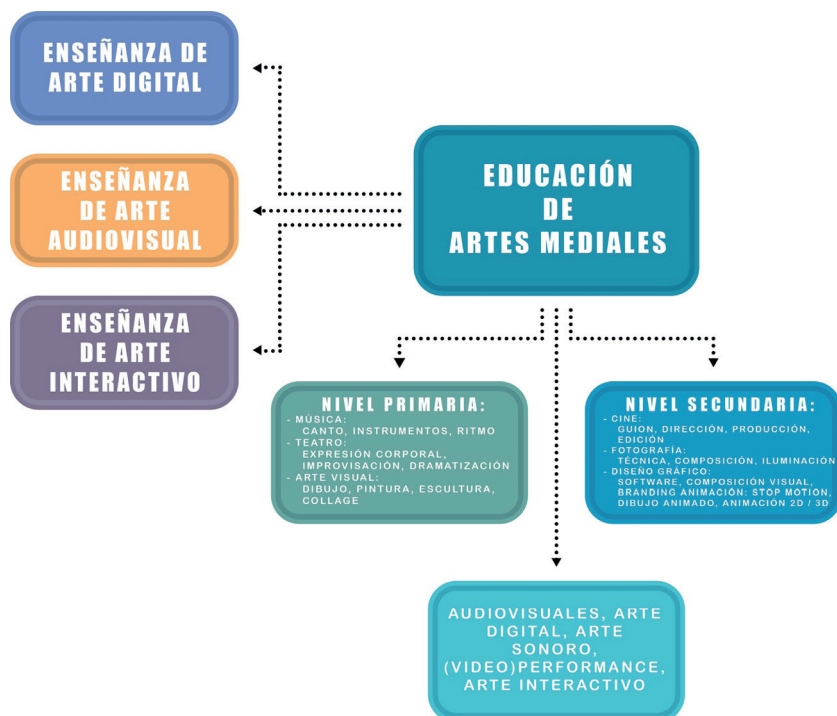
Es importante tener en cuenta que, en los programas de educación de artes mediales, cada país utiliza enfoques e iniciativas propias, aunque pueden existir otras alternativas. Asimismo, es fundamental destacar que este campo está en constante evolución y los planes de estudio se ajustan continuamente para incorporar nuevas tecnologías y tendencias.

A pesar de que existen diferentes sistemas de programas y planes de estudios de artes mediales, los estudiantes pueden adquirir habilidades técnicas y artísticas, experimentar con diversas herramientas y técnicas para crear y presentar su trabajo, y explorar distintas formas de expresión creativa. También pueden estudiar la historia y la teoría del arte de los medios y su relación con la cultura, la sociedad y la política. Por ejemplo, se trata de que “los programas involucren a los estudiantes en actividades que mejoren su conocimiento y competencia en cada disciplina, así como en todas las disciplinas (por ejemplo, en historia y artes visuales, o música y lectura)” ([Arts Education Partnership, 2004, p. 18](#)). Este programa/plan de estudios resulta fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades clave en la actualidad, como la comunicación efectiva, la creatividad, la innovación y la alfabetización digital. Además, puede ser un medio para que exploren su identidad y perspectivas culturales mediante la creación y presentación de su propia obra artística.

La Figura 1 muestra que la educación de artes mediales busca fomentar la creatividad, la expresión artística y la cultura visual, así como promover habilidades técnicas y tecnológicas para el uso de diversas herramientas y recursos en la educación de niveles primario y secundario.

Figura 1

Mapa conceptual de educación de artes mediales para la escuela primaria y secundaria



Nota: Elaboración propia.

En la Figura 1, se pueden identificar las diferentes áreas de las artes mediales que pueden ser enseñadas en la escuela primaria y secundaria, las cuales incluyen:

- Audiovisuales: cine, televisión, videoarte, videojuegos, animación y otras formas de medios audiovisuales.
- Arte digital: diseño gráfico, diseño web, animación digital, realidad virtual y otras formas de arte generado por computadora.
- Arte sonoro: música electrónica, arte sonoro y otras formas de arte que utilizan el sonido como medio expresivo.
- (Video)Performance: performance en vivo, teatro experimental y otras formas de arte en vivo o participativo.



- Arte interactivo: instalaciones interactivas, experiencias de realidad aumentada y otras formas de arte que involucran la participación activa del espectador.

Cada una de estas áreas puede ser enseñada de diversas formas, así como la teoría, la práctica y la experimentación. Las artes mediales son interdisciplinarias por naturaleza, lo que permite una educación integral que abarca múltiples disciplinas. En este sentido, se pueden identificar diferentes áreas de artes mediales que se pueden enseñar en la escuela primaria y secundaria, tales como fotografía, cine, video, animación, diseño gráfico, música y artes digitales. Los estilos educativos de la virtualidad y las TIC comparten algunas características clave de la enseñanza:

- En la escuela primaria, se busca implementar la apreciación y comprensión de diversas formas de arte medial, como la música, la televisión o el cine, y desarrollar habilidades analíticas. También se pueden realizar actividades creativas para que los estudiantes experimenten con diferentes técnicas y herramientas, como la fotografía o la animación.
- En la escuela secundaria, se pueden profundizar en aspectos técnicos y creativos de las artes mediales, mediante cursos específicos que aborden temas como el diseño gráfico, la producción audiovisual, la animación digital, entre otros. Además, se puede desarrollar la investigación y el análisis crítico de la cultura visual y mediática, para que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de los mensajes y narrativas presentes en estos medios.

Es importante destacar que, la educación en artes mediales en la escuela primaria y secundaria no se limita solo a la enseñanza de habilidades técnicas, sino que también involucra la teoría y los conceptos, así como la estimulación creativa y la exploración artística. Respecto a las habilidades que se pueden enseñar, se incluyen el manejo de cámaras, el *software* de edición de video, el diseño gráfico y las herramientas de programación de medios interactivos. Además, la educación en artes mediales puede ser interdisciplinaria y conectarse con otras áreas de la educación, como la literatura, la historia, la ciencia y la tecnología,

lo que permite a los estudiantes explorar la relación entre las artes mediales y otras áreas de estudio. Entre los componentes principales de la educación en artes mediales, se pueden mencionar:

- Medios de arte: está familiarizado con varias disciplinas de fotografía, video, animación, diseño gráfico y sonido. Los y las estudiantes pueden aprender cómo usar estos medios para crear y comunicar sus ideas de manera efectiva.
- Tecnología: corresponde a la categoría de *software* y herramientas digitales. Cada estudiante se puede utilizar la creación de la composición de la imagen y la edición de video de los medios, así como el aprendizaje de la tecnología artística.
- Creatividad: esto se refiere a la capacidad de los y las estudiantes para generar nuevas ideas y soluciones a los problemas. En la educación de artes mediales, se fomenta la creatividad a través de la exploración y experimentación con diferentes medios y tecnologías.
- Comunicación: los y las estudiantes aprenden a utilizar los medios de arte para comunicar sus ideas y emociones de manera efectiva. También, la mayor frecuencia de la utilización del aprendizaje, por ejemplo, cómo interpretar el lenguaje de artes mediales y los medios creados por otros.
- Historia y cultura: los y las estudiantes deben conocer sobre la historia y la cultura detrás de diferentes formas de medios de arte, así como la evolución de los medios de arte a lo largo del tiempo.
- Colaboración: los y las estudiantes se motivan al trabajo en varios proyectos de medios de arte en grupo, lo que les permite desarrollar habilidades de colaboración y comunicación efectiva.
- Evaluación y crítica: los y las estudiantes evalúan sus críticas (opiniones) de obras artísticas personalizadas (o colectivas), de sus compañeros y compañeras, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de análisis y a entender cómo mejorar su propia idea.

Al proponer un diagrama de Venn como instrumento para visualizar la educación de artes mediales en la escuela primaria y secundaria como dos círculos superpuestos, el círculo de la escuela primaria incluiría temas como la creatividad, la comunicación y la colaboración, mientras que el círculo de la escuela secundaria incluiría los medios de



arte, la tecnología, la historia y la cultura, y la evaluación y crítica. El área donde se superponen los dos círculos representaría la educación de artes mediales que es común a ambas etapas educativas (ver Figura 2).

Figura 2

Diagrama de Venn de educación de artes mediales para la escuela primaria y secundaria



Nota: Elaboración propia.

A partir de esta investigación sobre la formación docente para proponer e indagar las prácticas artísticas-tecnológicas colaborativas, y el nuevo tratamiento curricular (programa/plan de estudios), así como la estrategia metodológica basada en la implementación de artes mediales para la escuela primaria y secundaria, se presenta un pequeño ejemplo del modelo metodológico para el sistema educativo escolar, dependiendo de la etapa o de la enseñanza para profundizar los elementos clave de la planificación del conjunto de artes y tecnología (ver Tabla 2).

Tabla 2

Algunos ejemplos de elementos clave para la asignatura de artes mediales

Definición	Expresión artística que utiliza tecnología y medios digitales para crear obras.
Objetivos	Fomentar la creatividad y la imaginación de los y las estudiantes. Desarrollar habilidades técnicas en el uso de herramientas digitales. Promover la experimentación y el pensamiento crítico. Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo.
Áreas de aprendizaje	<i>Diseño gráfico</i> : creación de diseños utilizando <i>software</i> de diseño. <i>Fotografía</i> : utilización de cámaras y herramientas digitales para la creación de imágenes. <i>Video</i> : creación de videos y animaciones utilizando herramientas digitales. <i>Música</i> : creación de música utilizando herramientas digitales. <i>Juegos digitales</i> : creación de juegos y aplicaciones utilizando herramientas digitales.
Métodos de enseñanza	Proyectos creativos y experimentales. Comentarios y discusiones críticas sobre el trabajo de los y las estudiantes. Creatividad y originalidad de las obras creadas.
Evaluación	Habilidades técnicas en el uso de herramientas digitales. Pensamiento crítico y capacidad para reflexionar sobre su trabajo y el de los demás. Colaboración y trabajo en equipo.

Nota: Elaboración propia.



Metodología conceptual

La metodología conceptual de la enseñanza de artes mediales consiste en enfocar e investigar las teorías a través de procesos técnicos e ideas creativas para el ámbito de las TIC y la cultura digital. Esta aproximación educativa va más allá de simplemente aprender sobre los medios de comunicación de masas, como la televisión, el cine, la radio, etc. En lugar de eso, esta implica adquirir nuevas habilidades y nuevos instrumentos que pueden impactar directamente en la creación artística y en el mundo del arte contemporáneo. Por ejemplo, en lugar de simplemente aprender (y hacer) películas, este enfoque educativo incluye las clases prácticas para el cine creativo, editando y produciendo videos con tecnología de vanguardia, lo que nos permite conocer y ayudar a todas las personas, independientemente de su género, a convertirse en cineastas y a crear películas innovadoras que reflejen su visión artística.

Es importante tener acceso a los programas de *software* para la enseñanza de artes mediales, dependiendo de los conocimientos previos del área en diferentes contenidos de edición de imagen y sonido, la programación de animaciones, al enfatizar la creación de proyectos multimedia, así como la capacidad de trabajar en equipo y comunicar ideas de manera efectiva. Al profundizar la pregunta única ¿se puede mejorar las escuelas con el fin de desarrollar las habilidades creativas y críticas a través de estos instrumentos metodológicos?, se puede examinar el planteamiento actual que permita contextualizar y fomentar el proceso curricular y la elaboración del aprendizaje escolar sin importar el rendimiento académico para todos los estudiantes inclusivos.

En otras palabras, es posible analizar que la metodología conceptual está estrechamente relacionada con la utilización de instrumentos tecnológicos para referirse a estos elementos clave de la imagen, el sonido, la interactividad y la programación, que se emplean para desarrollar habilidades técnicas y creativas en las personas y fomentar su capacidad para pensar críticamente y comunicar sus ideas de manera efectiva. Por ejemplo, la enseñanza de técnicas de composición visual, edición de imágenes y manipulación digital se puede incluir en la metodología conceptual para la imagen, mientras que la creación de composiciones sonoras, la edición de audio y la manipulación de instrumento. La interactividad y la programación también son elementos clave en la educación de artes mediales, abarcando la enseñanza de

herramientas y técnicas para la creación de experiencias interactivas y la programación de proyectos multimedia.

Finalmente, cada estudiante tendrá la oportunidad de mejorar sus habilidades técnicas y creativas en artes mediales, mientras fortalecen su capacidad para pensar críticamente y comunicar ideas de manera efectiva utilizando herramientas digitales. Esto les proporcionará una base sólida para enfrentar los desafíos futuros en su carrera profesional o académica.

Criterios de la metodología conceptual

La metodología conceptual es fundamental para el perfeccionamiento docente a través del programa/plan de estudios de educación de artes mediales en la escuela primaria y secundaria. Sin embargo, no todos los criterios facilitan el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo y conocimientos previos, a través de diversas materias educativas. A continuación, se presentan algunos criterios que se podrían influir, tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula virtual, como la preparación para el desempeño profesional-laboral:

1. La enseñanza de la teoría y la práctica: Es importante que los y las estudiantes no solo aprendan sobre los conceptos teóricos detrás de las artes multimediales, sino que también tengan la oportunidad de practicar y experimentar con diferentes formas de arte en un entorno creativo.
2. El uso de tecnología y herramientas digitales: La metodología debe enfatizar el uso de tecnologías y herramientas digitales para la creación de arte multimedia, como *software* de edición de video, animación, música digital, entre otros.
3. La exploración de diferentes medios y técnicas: La metodología debe permitir a los y las estudiantes explorar y experimentar con diferentes medios y técnicas de arte multimedia, como la animación, la fotografía, el video, la música, el diseño gráfico, entre otros.
4. El fomento de la creatividad y la imaginación: Es importante que la metodología ayude a los y las estudiantes a desarrollar su creatividad y capacidad para imaginar y crear arte original y significativo.



5. El aprendizaje basado en proyectos: Los y las estudiantes deben tener la oportunidad de trabajar en proyectos prácticos que les permitan aplicar los conocimientos y habilidades que han aprendido en la metodología de las artes multimediales.

Estos puntos fundamentales se enfocan en la creación de un entorno de aprendizaje activo, donde todas las personas estudiantes tengan la oportunidad de explorar y experimentar con los elementos clave de artes mediales, de manera práctica. También se hace hincapié en la integración de la enseñanza de artes mediales con otras disciplinas y áreas de conocimiento, el uso de tecnología apropiada y herramientas digitales, y el fomento del pensamiento crítico y creativo. Además, se aborda la importancia de la comunicación efectiva y la responsabilidad ética en la producción y el uso de medios digitales. Al aplicar esta metodología conceptual, se puede lograr una educación de artes mediales sólida y relevante en la escuela primaria y secundaria para todas las personas estudiantes, hacia una cultura más inclusiva.

Finalmente, la enseñanza de artes mediales debe permitir a los y las estudiantes experimentar y explorar los elementos clave en un entorno de aprendizaje adecuado; además, se puede integrar con otras disciplinas y áreas de conocimiento. Una forma efectiva de implementarla es el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes trabajan en equipo y aprenden a través del proceso de creación de proyectos multimedia. Es fundamental enseñarles a utilizar herramientas digitales apropiadas para su nivel de desarrollo y habilidades, fomentar el pensamiento crítico y creativo al diseñar y crear sus propios proyectos multimedia, y enseñarles a comunicar sus ideas y proyectos de manera efectiva. Asimismo, la metodología debe abordar cuestiones éticas y de responsabilidad, relacionadas con el uso de tecnologías digitales en la producción de arte y medios de comunicación para formar usuarios responsables y críticos de los medios digitales.

Conclusiones

En Chile, no existe una mayor influencia del sistema educativo más globalizado hacia el futuro artístico y la cultura digital en la escuela. No hay demanda prioritaria para motivar los y las estudiantes, beneficiando, en varios conocimientos de programas interactivos

(herramientas computacionales, *software*, ciberespacio y otros), sobre la incorporación de asignaturas complementarias de proyecto en el mundo virtual.

La educación de artes mediales tiene un valor importante para el desarrollo creativo y cognitivo de estudiantes de escuela primaria y secundaria, ya que les permite explorar diversas formas de expresión y fortalecer habilidades en pensamiento crítico y resolución de problemas. En cada sistema educativo, es posible respaldar la enseñanza tecnológica y los medios digitales, al considerar la implementación del programa/plan de estudios en artes mediales dentro del sistema de la educación. Esto implica, valorar el interés por el aprendizaje escolar a través de las TIC y la alfabetización digital. Aunque es importante aumentar la participación en proyectos artístico-educativos para estudiantes, sin importar sus diferencias culturales o nuevas propuestas innovadoras.

Por tanto, es fundamental que todos los educadores opten por involucrarse en actividades interactivas y desarrollen su potencial y experiencia a través de la inmaterialidad tecnológica, que se basa en información, *software*, algoritmos y otros elementos digitales. Esto facilita la incorporación de diversos conceptos artísticos y procesos creativos como diseño gráfico, animación, cine experimental e ilustración digital, etc., al generar habilidades expresivas y estrategias metacognitivas por parte de la enseñanza y la transformación del aprendizaje divertido de estudiantes.

Finalmente, es posible contextualizar la educación de artes mediales para la escuela primaria y secundaria, lo que es importante por varias razones. En primer lugar, las disciplinas como la música, el teatro, el cine y la televisión, constituyen elementos fundamentales de la cultura y la sociedad contemporánea. Al enseñar estas formas de arte a los y las estudiantes, se proporciona una comprensión más profunda y significativa de la cultura en la que viven. En segundo lugar, la educación de artes mediales puede ayudar a desarrollar habilidades importantes, como la creatividad, la capacidad de resolver problemas, la colaboración y la comunicación efectiva. Estas competencias son valiosas tanto para el desarrollo personal como para el éxito en futuros trabajos y carreras, al mejorar la educación en diversas áreas como la alfabetización mediática y la tecnología digital, para proporcionar a los y las estudiantes una conexión más amplia con el mundo virtual.



Referencias

- Andresen, B. B. y van den Brink, K. (2013). *Multimedia in education*. UNESCO - Institute for Information Technologies in Education. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214723.pdf>
- Arts Education Partnership. (2004). *The arts and education: New opportunities for research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516748.pdf>
- Australian Curriculum Assessment Reporting Authority. (2011). *Shape of the Australian curriculum: The Arts*. ACARA. https://docs.acara.edu.au/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum_The_Arts_-_Compressed.pdf
- Australian Curriculum Assessment Reporting Authority. (2015). *The Arts - Introduction*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/>
- Australian Curriculum Assessment Reporting Authority. (2021, 16 de junio). *The three dimensions of the Australian Curriculum*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/p0VP33V3Dyw>
- Bernaschina, D. (2019). Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad*, 14(1), 40-52. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.03>
- Bernaschina, D. (2022). La mediación cultural-artística desde la virtualidad inclusiva: cuestión o beneficio de los usuarios con diversidad cultural. *EARI: Educación Artística Revista de Investigación*, 13, 38-50. <http://doi.org/10.7203/eari.13.21790>
- Bernaschina, D. (2023). Pedagogía social y artes mediales: propuesta innovadora de la escuela inclusiva. *Alteridad*, 18(2), 164-176. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.01>
- Black, J. y Browning, K. (2011). Creativity in Digital Art Education Teaching Practices. *Art Education*, 64(5), 19-34. <https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519140>
- Contreras, C. P., Pérez, M. T., Picazo, D. y Pérez, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- Freire, M. y McCarthy, E. (2014). Four approaches to new media art education. *Art Education*, 67(2), 28-31. <https://doi.org/10.1080/0043125.2014.11519262>

- Hickman, R. (Ed.). (2005). *Critical studies in art and design education*. Intellect Books.
- Hurtado-Martín, M., López-Torres, L., Santín, D., Sicilia, G. y Simancas, R. F. (2023). El impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento. *Educación XXI*, 26(1), 185-205. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33047>
- Jagodzinski, J. (2015). The challenges of art education in designer capitalism: collaborative practices in the (new media) arts. *International Journal of Art & Design Education*, 34(3), 282-295. <https://doi.org/10.1111/jade.12088>
- McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L. y Brooks, A. (2005). Reframing the Debate About the Value of the Arts. *RAND*. <https://doi.org/10.7249/rb9106>
- Mendoza, L. R. M. y Martínez, M. E. M. (2020). TIC y neuroeducación como recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 85-96. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i2.2397>
- Meza, D. M., Meza, H. L., Vera, J. L., Sabando, Ángel R., Arguello, A. M. y Meza, A. M. (2022). Influencia del comportamiento escolar en el rendimiento académico de los estudiantes en la educación a distancia-virtual. *CoGnosis: Revista de Ciencias de la Educación*, 7(4), 107-124. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i4.4890>
- Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Pitsiladis, A., Maragoudakis, I., Christodoulakis, S., Menioudakis, M., Koutsabesi, J. y Tzoganidis, M. (2017). *Using new media arts to enable project-based learning in technological education* [ponencia] 2017 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7942861>
- Omasta, M., Graham, M., Milling, S. L., Murray, E., Jensen, A. P. y Siebert, J. J. (2020). Social emotional learning and the national core arts standards: a cross-disciplinary analysis of policy and practices. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 158-170. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1773366>
- Peppler, K. A. (2010). Media arts: Arts education for a digital age. *Teachers College Record*, 112(8), 2118-2153. <https://doi.org/10.1177/016146811011200806>
- Salomaa, S. y Palsa, L. (2019). *Media literacy in Finland: National media education policy*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-676-8>



- The National Core Arts Standards. (s. f.). *Media Arts - Introduction*. <https://www.nationalartsstandards.org/content/media-arts-introduction>
- The Ontario Art Education Association*. (s. f.). <https://ontarioarteducationassociation.org/resources/>
- Williams, R. y Newton, J. (2009). *Visual communication: integrating media, art, and science*. Routledge.
- Yuen, A. H., Law, N. y Wong, K. C. (2003). ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of educational Administration*, 41(2), 158-170. <https://doi.org/10.1108/09578230310464666>



Herramientas de los estudios de ciencia y tecnología para la educación sobre digitalidad y tecnologías digitales

Science and Technology Study Tools for Education on Digitality and Digital Technologies

José Miguel Samaniego¹

Universidad Técnica Particular de Loja
Ecuador
samaniegoeguiuren@gmail.com



Resumen

En este ensayo, se presentan herramientas provenientes de varias ramas de los estudios de ciencia y tecnología (CTS) para la educación sobre, y con, tecnologías digitales y digitalidad. Con este fin, primero se exponen los trabajos emblemáticos de CTS que han investigado lo digital, a lo que sigue una breve reseña de las principales teorías y conceptos que para tal efecto se han aplicado. Se concluye con una síntesis de los entendimientos de CTS relevantes para el estudio de lo digital, unos elementos didácticos para su enseñanza-aprendizaje y algunas lecciones aplicables para una pedagogía crítica en esta materia.



Recibido: 2 de junio de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.5>

- 1 Investigador en sociología y filosofía de ciencia y tecnología. Se doctoró en Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología dentro del programa Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Salamanca (USAL), España (2022). Cuenta además con un máster (M. A.) en *Science and Technology Studies* de la Universidad Técnica de Múnich (TUM) en Alemania (2018) y un título de Ingeniería de la Universidad Nacional de Loja (UNL) en Ecuador (2014). <https://orcid.org/0000-0002-0453-4697>

Palabras clave: Educación digital, estudios de ciencia y tecnología, pedagogía crítica.



Abstract

This essay offers several tools from various science and technology studies (STS) branches, for the education on and with digital technologies and digitality. Emblematic STS works that have researched the digital are first discussed, followed by a brief review of the main theories and concepts that have been applied for this purpose. The paper is then concluded with a synthesis of relevant STS understandings to study the digital, in addition to a set of teaching elements for its education and some applicable lessons for a critical pedagogy on this issue.

Keywords: critical pedagogy, digital education, science and technology studies

Introducción

La educación con y sobre textos, artefactos, sistemas y medios digitales se ha abordado en escuelas (Berger y Wolling, 2019), universidades (Walton, 2016) y programas extracurriculares (Pawluczuk *et al.*, 2019) alrededor del mundo. Acercamientos típicos a estas enseñanzas son los llamados “alfabetismos de lo digital” que, por nombrar algunos, son: la *alfabetización computacional* que emergió en la década de 1960 para tratar las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la *alfabetización informacional* desarrollada en bibliotecas académicas a finales de los 80, la extensa tradición de *educación mediática* de mediados del siglo pasado en adelante, y la agenda de *alfabetización digital* a partir de los 90s (Martin y Grudziecki, 2015).

Notablemente, la educación mediática y digital ha manifestado ramas explícitamente críticas, por un lado, con programas de “alfabetización crítica mediática” para el análisis de sistemas de comunicación y producción reflexiva de textos y, por otro lado, la “alfabetización crítica digital” con fin similar en medios digitales (Nichols y Stornaiuolo, 2019; Pangrazio, 2016).

Sin embargo, por todas partes, las instituciones promueven una educación de, y con, medios y tecnologías digitales, bajo la suposición de que entre mayor sea la implementación de dispositivos electrónicos y servicios TIC, mejor será el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, existe poca reflexión y evidencia de los supuestos beneficios



que tal implementación masiva de tecnologías comerciales en centros educativos tendría (Pöttsch, 2019).

Incontables iniciativas han fallado en promover una versión reflexiva de la educación mediática y digital al no alinearse con algún tipo de pedagogía crítica (García *et al.*, 2015) o al permanecer puramente instrumentales (Watt, 2019). Pero aun cuando estas tecnologías se entienden más allá de su dimensión meramente instrumental, la transición en la práctica tampoco es sencilla. Muchas veces, los prospectos de una educación transformadora y participativa basada en tecnologías digitales suelen fundamentarse en un determinismo tecnológico que olvida las fricciones de cada institución (Daniels *et al.*, 2019), ignora la pedagogía existente (Chaka, 2019), o desestima las orientaciones del personal y el presupuesto disponible (Pöttsch, 2019).

En el contexto latinoamericano, iniciativas que pretenden introducir programas de educación y tecnologías digitales, tales como *Virtual Educa Conference* o el proyecto *One Laptop Per Child*, han manifestado una intensiva lógica corporativa que ha resultado en un mercado de extracción de datos antes que en la prometida “revolución educativa” (Say, 2019).

Incluso algunas iniciativas menos utilitarias y más orientadas a la educación presentan el problema de una didáctica exclusiva de escepticismo hacia la información digital, sin enseñar a cuestionar cómo y por qué esa información se crea y circula en primer lugar o qué injusticias se reproducen en plataformas digitales (Bali, 2019).

En resumen, ante cualquier implementación de programas de enseñanza y tecnologías digitales, el punto en común de las voces más críticas en la academia es el de resistir la retórica convencional de la cultura digital, las políticas educativas acríticas y la presión de proveedores comerciales, pues, sin importar cuánto se afirme lo contrario, estas nunca trascenderán las características y restricciones del sitio de implementación (Polizzi, 2019).

Entonces, ya sea para planear implementaciones, diseñar currículos y sitios de práctica consecuentes con la realidad local (Dezuanni, 2015), investigar eventos de educación mediática y digital de una manera más matizada (Bhatt y Roock, 2014), o para mejorar la enseñanza sobre textos y tecnologías digitales en la práctica (Gourlay y Oliver, 2013), es necesario acudir al enfoque sociomaterial del aprendizaje y

prestar simétrica atención a aquellas relaciones humanas y no humanas que dan su carácter a uno u otro contexto educativo (Fenwick, 2015).

En este ensayo, se argumenta que son precisamente los Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología (CTS) los que pueden ofrecer herramientas para enfocar la atención sociomaterial y crítica necesaria en la educación sobre, y con, tecnologías digitales. Para ello, se expondrán en las siguientes secciones los trabajos emblemáticos de CTS que estudiaron la digitalidad y las tecnologías digitales, seguido de una breve reseña de las principales teorías y conceptos que para tal efecto se han aplicado, y concluyendo con lecciones que estas teorías y conceptos presentan para una educación digital crítica.

Método

Entre junio y diciembre de 2021, se aplicó una *revisión de literatura sistemática y codificación abierta y selectiva* (Corbin y Strauss, 1990) del contenido y orientaciones teóricas en 106 documentos académicos de CTS, los cuales incluyeron artículos de investigación, libros monográficos y capítulos de compilaciones en el campo.

El primer criterio de selección correspondió a aquellos trabajos que abordan la digitalidad y tecnología digital en CTS: casos de estudio de artefactos y sistemas sociotécnicos particulares y trabajos de conceptualización sobre “lo digital”.

En esta primera fase, se encontró que las dos compilaciones más prominentes en la materia (Gillespie *et al.*, 2014b; Vertesi y Ribes, 2019a) hacen uso principalmente de las siguientes cuatro ramas de CTS: *construcción social de la tecnología, estudios de infraestructuras, teoría actor-red*, y marcos material-semióticos de *estudios de tecnociencia feminista*. Por otro lado, la segunda fase y criterio de selección se ciñó a los documentos académicos fundacionales de las ramas mencionadas.

En el presente ensayo, tras haber condensado las 106 fuentes al mínimo que permita establecer una narrativa coherente, se citan 22 de los documentos sobre lo digital en CTS y otros 22 referentes a la teoría de las cuatro vertientes. Estas 44 fuentes *no* abordan el campo de la educación en absoluto, sino el estudio investigativo de lo digital y su teoría social subyacente. La opinión crítica del autor es precisamente la posibilidad de hacer uso de estas fuentes en el campo educativo, y es esto lo que se desarrolla en la conclusión.



Cabe recalcar que las cuatro vertientes no son una representación exhaustiva del campo de CTS, sino que, son aquellas que se *codificaron* como más prominentes a la hora de tratar lo digital en la literatura especializada. A lo largo de sus 50 años de historia, los CTS se han expandido en direcciones empíricas muy diversas y han alojado una variedad de programas con diferentes énfasis en los elementos de la tríada ciencia-tecnología-sociedad. Las ramas aludidas en este ensayo son solo una porción de los programas de CTS y, por supuesto, existen estudios sobre lo digital con otras ramas no mencionadas.

Además, debe aclararse cómo se usan algunos términos en adelante. *Tecnologías digitales* (TDs) hará referencia al rango tecnocientífico y sociotécnico de artefactos, sistemas, medios e infraestructuras digitales como, por ejemplo, textos digitales, interfaces gráficas, teléfonos móviles, computadoras personales, infraestructuras de redes y comunicaciones, programas que gobiernan a las TIC, protocolos y algoritmos que controlan flujos de datos, plataformas web, aplicaciones de *machine learning*, y así. En pocas palabras, el *hardware* y *software*—en forma y contenido—que subyace a tantas de las actividades informáticas, comunicacionales y mediáticas de la actualidad. Mientras que, *digitalidad* funcionará como abreviatura de las culturas, discursos, epistemes y lógicas que rodean a las TDs. Finalmente, la expresión “lo digital” puede entenderse como la suma de digitalidad y TD en un contexto dado.

Resultados

Lo digital según CTS

Wouters *et al.* (2008) han notado que hay varias interpretaciones distintivas sobre las TDs que circulan por el discurso público. El tecno-optimismo es dominante, incluso cuando las experiencias cotidianas del encuentro con sitios web no suelen coincidir con un imaginario utópico.

En otros círculos, no se queda atrás su contrario, el tecno-pesimismo, a menudo de la mano de temores enmarcados como grandes impactos negativos. Como sea, nada de esto afecta las ventas de tecnologías y servicios digitales, pues otra narrativa siempre destaca: la novedad, la primicia, lo incansablemente “disruptivo”, aquello que está por venir para, supuestamente, “cambiarlo todo”. Estas interpretaciones

influyen materialmente el orden tecnológico, político y económico de lo digital.

En respuesta a tales dinámicas de expectativa e hipérboles (Brown, 2003) y a tropos de inevitabilidad y novedad que suelen circunscribir a lo digital, los aportes en CTS siempre han intentado evitar el determinismo tecnológico y se han posicionado empíricamente, prestando atención a las prácticas que giran en torno a estas tecnologías, a su genealogía, a la coproducción de órdenes sociales y tecnológicos, a la (re)producción de inequidades, y a los matices entre un contexto y otro.

Estas no son simples críticas al determinismo tecnológico como argumento filosófico. Las narrativas deterministas no provienen solamente de estrategias retóricas, pues algunas surgen de la experiencia cotidiana de usuarios (Wouters *et al.*, 2008).

La atención CTS no es un mero desenmascaramiento (Latour, 2004), sino un cuestionamiento de la performatividad de estas narrativas (Wyatt, 2008). En CTS, se han empleado varias técnicas para constituir narrativas alternativas: sociología, historiografía, deconstrucción de postulados deterministas y conversión crítica de tales supuestos en preguntas de investigación para estudiar efectos concretos (Wouters *et al.*, 2008). A continuación, se discute un puñado de aportes que han explorado estos asuntos sobre TD y digitalidad en CTS, en orden más o menos cronológico.

Contribuciones clásicas de la relación humano-TD

Empezando por la relación entre tecnologías digitales y humanos, el trabajo de Lucy Suchman adelantó el entendimiento sobre la “interacción humano-máquina”, al argumentar que esta depende de atribuciones locales de significado, en lugar de obedecer a reglas descontextualizadas e incorpóreas (Boczkowski y Lievrouw, 2008).

El primer trabajo de Suchman (1985) en esta línea —un reporte para Xerox sobre la comunicación entre personas e impresoras con unidad de computación— sería también el primer cuestionamiento explícito en CTS sobre TDs.

Suchman desafió la comprensión racionalista de que la relación humano-TD es dictada por planes definitivos que anteceden al encuentro, ofreciendo un modelo alternativo en el que los usuarios interactúan



con las máquinas, les dan sentido y continuamente reelaboran sus planes (Vertesi *et al.*, 2017).

La inteligibilidad entre personas y máquinas —en este caso, entre usuarios e impresoras computarizadas con el objetivo de sacar copias exitosamente— depende de acciones locales *ad hoc* (Suchman, 1985). Las máquinas diseñadas para interactuar con usuarios humanos inteligentemente—o al menos, aparentando inteligencia—triunfan o fallan con base en el grado de adaptación de ambas partes a las circunstancias.

Otra contribución en la misma vena la hace Steve Woolgar (1990), quien investiga las relaciones entre una máquina —una computadora personal comercial— y sus usuarios. Mientras que Suchman exploraba la inteligibilidad entre máquinas y personas conducente a la *configuración de la máquina*, el abordaje de Woolgar se centra en el otro lado de la moneda; o sea, en la *configuración de los usuarios*.

El autor argumenta que la capacidad y carácter de un usuario se estructura en su relación configurada con la máquina, donde solo ciertas formas de acceso y uso son incentivadas. El diseño de TDs lleva embebida la visión que sus productores tienen de un usuario hipotético.

El continuo proceso de significación que Suchman había observado también ocurre en este caso, pero dirigido a los usuarios: en el proceso de diseño y producción, se circula una interpretación particular de los usuarios, la cual influencia las decisiones técnicas, regulaciones y, finalmente, el modo de consumo de estas tecnologías (Boczkowski y Lievrouw, 2008). La lección que nos presenta Woolgar se puede resumir como un aforismo: la máquina se constituye en su relación con el usuario y el usuario se constituye en su relación con la máquina².

Estos y otros estudios de la relación entre humanos y TDs afirman que los usuarios tienen un rol en dar forma a estas tecnologías, un rol que no se puede desatender. Obviamente, el grado de influencia de los usuarios depende del ensamble sociotécnico en cuestión.

Oudshoorn y Pinch (2008), comentan que el estudio del “usuario” en CTS ha difuminado las fronteras conceptuales entre producción y consumo, cuando, por ejemplo, se demuestra que los usuarios cumplen

2 Woolgar no defiende una constitución total de la persona en esta relación. La coproducción entre un sujeto y un artefacto se refiere solo a los aspectos y atributos producidos en esa relación local. Lo mismo es cierto para la “máquina”, la cual es una metáfora no solo de la computadora en cuestión, sino además de su producción, por lo que todas sus dimensiones tampoco son determinadas en *un solo* intercambio máquina-usuario.

funciones de diseño y asisten en el establecimiento de una tecnología, o, por el contrario, cuando se resisten al uso, rechazando pasivamente la adopción, o incluso sabotando o modificando activamente las TDs para usos que no se habían anticipado.

Según los autores, estos fenómenos son especialmente visibles en el estudio del *software*, debido a su notable plasticidad, continuos cambios, actualizaciones, y multitud de modos de producción —piénsese, por ejemplo, en la diferencia modal entre el desarrollo de *software* comercial versus el desarrollo de *software* de código abierto.

En CTS, también se han abordado las TDs desde la historiografía. Paul Edwards (1996), historizó el desarrollo y propagación de la computadora digital electrónica durante los años de la Guerra Fría; por un lado, contextualizando a esta tecnología como la condición técnica de aquella guerra y de su ambiente político, y, por otro, a los aspectos discursivos en la ciencia, política y cultura de la guerra como moldes de la computación de la época. Esta sinergia entre tecnología y guerra es raramente discutida en las historias tradicionales³ que se cuentan sobre la emergencia de la computadora.

En la historia de Edwards, la computadora emerge como un ensamble sociomaterial que se rehúsa a colapsar en una sola causa determinante (Boczkowski y Lievrouw, 2008). Las transformaciones en la producción, ordenamiento y consumo de estas tecnologías continuaron dándose después del desplome del bloque del Este y responden a más que la política del conflicto, al ser también el proyecto de un mercado global capitalista otro aspecto fundamental en el cambio de la TD. Los cambios y la conexión de TDs en redes globales como medio de comunicación y control son producto de contextos históricos específicos y, a su vez, moldearon a esos contextos (Gillespie *et al.*, 2014a).

Al hacer uso de las mismas sensibilidades de CTS, Janet Abbate (1999), cuenta la historia de la transformación del ordenamiento, uso e interpretación de la computación, que pasó de ser *dispositivo de cálculo*

3 Según Edwards (1996), las historias tradicionales son de dos tipos. A saber, una “historia intelectual” que habla de la materialización de conceptos de informática para usos de comunicación, control y simulación; en pocas palabras, una historia sobre lo que hoy se llama *software*. La segunda es una “historia lineal” —computación manual, análoga, electromecánica y electrónica— que habla de impactos y capacidades de cálculo cada vez más potentes, y que se centra en las computadoras como dispositivos de procesamiento, o, lo que hoy se llamaría *hardware*. El camino alternativo de Edwards consiste en describir la relación histórica entre computación, discurso y política.



aislado en la década de 1960, a *tecnología de redes* en la década de 1980, hasta *medio de comunicación masivo* con la introducción de la *world wide web* en los años de 1990.

La autora pone en manifiesto que esta transformación de significado no es solo discursiva, sino además es un proceso material que gira en torno a la reestructuración técnica, organizativa y política de la computación y el Internet. Por ejemplo, [Abbate \(1999\)](#) indica que la vigilancia, flexibilidad y alto rendimiento con que suele caracterizarse los flujos de información en Internet, son valores militares. Y es en la intersección de lógicas militares, civiles y comerciales en donde yace la intrincada configuración sociotécnica y las profundas contradicciones del Internet contemporáneo.

Ensamblajes sociotécnicos digitales

Otros aportes de CTS expanden el asunto de la dinámica entre materialidad, discurso y práctica de las TDs y las consecuencias de arreglos sociotécnicos específicos. Aquí se mencionan dos de esos trabajos. En un caso de estudio sobre la producción de imágenes digitales en un laboratorio de astrofísica, [Michael Lynch \(1991\)](#), argumenta que el sitio en el que toma lugar el trabajo científico es más que el edificio que lo aloja, pues se define además por órdenes espaciales asociados a lo digital.

[Lynch \(1991\)](#) sugiere que este espacio resuelve un problema metodológico: si se hiciese una etnografía tradicional en un laboratorio de investigación equipado con computadoras, artefactos electrónicos y cámaras digitales, no podría observarse a simple vista cómo es que la acción y comunicación tienen lugar. Hace falta, pues, dirigir la atención al espacio de acción en teclados, monitores y pantallas táctiles.

A primera vista, este ajuste puede parecer obvio; por supuesto que los científicos en cuestión llevan a cabo parte de su actividad en sus instrumentos y pantallas digitales. Pero la perspectiva de Lynch es más honda que eso: lo digital representa un espacio material, discursivo y prácticamente diferente que otros medios, por lo que se puede considerar que el laboratorio contemporáneo es un arreglo sociomaterial distintivo.

Sobre esta distinción, [Vertesi \(2016\)](#), ha señalado perspicazmente que mientras Latour y Woolgar bromeaban con que el laboratorio existía para convertir ratas en papel, los laboratorios contemporáneos convierten ratas en diapositivas de *PowerPoint*.

Lynch (1991), presenta cinco características que constituyen la “contextura” del espacio digital, en su caso particular la de las imágenes digitales de laboratorio. Primero, estos espacios son *pixelados*, o sea, su representación de detalles está necesariamente reducida a bits. Segundo, que cada valor discreto requiere de un *código* para simular la imagen. Tercero, que los elementos de los dispositivos que comunican la acción —por ejemplo, el teclado— se vinculan y significan en la acción misma —de teclear, en este caso—, por lo que el espacio digital comprende *detalles manipulables*. Cuarto, lo que se muestra en una pantalla, o sea, la composición de la imagen en un momento dado es un producto de escaneo temporal y secuencial que habilita la recomposición indefinida; en pocas palabras, *organización diacrónica*. Quinto, debido a que el detalle es finito, no puede haber más que aquel delimitado por la matriz de la pantalla, lo que efectúa una *equivalencia entre cantidad y calidad*, a diferencia de otros medios y paradigmas visuales que no poseen tal equivalencia.

Estas características, diferentes a las de otros modos de representación, sugieren que hay un paradigma de visualización digital que subyace a la generación del conocimiento científico contemporáneo y afectan la forma y contenido de ese conocimiento.

La graduación en el análisis de lo digital de Lynch es sumamente fina: bits, píxeles, imágenes. Al otro lado de la escala se encuentra el trabajo de Alexander Galloway (2004), quien también analiza la materialidad, discurso y prácticas de TDs, pero con un alcance mucho más amplio y con efectos que van más allá del laboratorio.

El enorme rompecabezas que Galloway (2004) se propone a resolver se resume con la pregunta: ¿cómo es que el *control* existe después de la descentralización, en un modo de organización de *distribución*? Para entender esta pregunta hay que hacer un recuento de tres tipos de sociedades —estilos administrativos, instituciones, epistemes y tecnologías— en los últimos siglos, según la periodización de Michel Foucault y Gilles Deleuze.

Para Foucault (e. g., 1977), ciertos cambios históricos auguraban una transformación de una “sociedad del soberano” o “era clásica” hacia una “sociedad disciplinaria” o “era moderna”; esta transformación puede rastrearse de muchas maneras, una de ellas es en la forma que toma el castigo, que en el primer tipo de sociedad es un espectáculo público en el que todo el peso del poder del soberano recae sobre el cuerpo



del castigado, mientras que en la segunda es un castigo socializado que tiene lugar en los confines de la prisión y las instituciones judiciales.

Galloway (2004), indica que, donde la *sociedad del soberano* se caracterizaba por sus *máquinas mecánicas*, su *diagrama de centralización* y su estilo de administración *jerárquico*, la *sociedad disciplinaria* lo hacía por sus *máquinas termodinámicas*, su *diagrama de descentralización* y su estilo de administración *burocrático*. Ahora bien, Deleuze (1992), propuso una etapa siguiente que empieza a tomar forma a mediados del siglo XX y que él denomina “sociedad del control”—también llamada “era postmoderna” o “era digital” según Galloway.

La *sociedad del control* está caracterizada por las *máquinas cibernéticas* con un diagrama distintivo de *distribución*. El control del que estamos hablando es aquel que se encarga de los flujos y cortes de información, producción, suministro, capital y, en varios sentidos, de cuerpos y poblaciones.

En la sociedad disciplinaria, el control se ejerce con técnicas precisas descentralizadas, supervisadas por instituciones burocráticas y reforzadas por tecnologías y arreglos sociales de encierro, mientras que, en la sociedad de control, el control es una “modulación” distribuida.

Galloway (2004), comenta que las tecnologías típicas en una sociedad de control son los “sistemas de gestión de información computarizados”, de los cuales, el más grande es el Internet. Contrario a la creencia popular de que esta es una tecnología anárquica, el autor sugiere que, de hecho, el Internet es altamente controlado a pesar de manifestar baja centralidad.

En las redes distribuidas de computadoras digitales, el control se logra por medio de protocolos⁴ y, por ende, el estilo de administración y comando que la red fomenta es *protocolar*. El diagrama de la *red distribuida*, la tecnología emblemática de la *computadora digital* y el estilo de administración *protocolar*, son los ingredientes que definen al *aparato de*

4 Específicamente, Galloway discute el protocolo de control de transmisión (TCP) y el protocolo de Internet (IP) que gobiernan el flujo de datos entre dispositivos conectados; el sistema de nombre de dominio (DNS) que localiza y empareja los nombres en la web a una dirección específica de la red; y el protocolo de transferencia de hipertexto (HTTP), junto al lenguaje de marcado de hipertexto (HTML), que permiten transferir y servir textos digitales estructurados. Donde TCP/IP tiene un esquema de red distribuida y comunicación horizontal/rizomática de nodos, DNS es descentralizado y jerárquico —esquema de árbol invertido. Esta es otra de las contradicciones materiales legadas al Internet por su turbulenta historia.

control que impregna cada vez más la modulación de la vida contemporánea y disuelve la identidad individual en redes de información.

La disolución de los “individuos” y la distribución del conocimiento sobre estos, es lo que [Deleuze \(1992\)](#), caracteriza como los “dividuos”. La famosa “dataficación” de perfiles de personas es un ejemplo de “dividucción” que, además de dar paso a subjetividades digitales⁵, también alimenta la llamada economía de la información y la atención. El punto crucial es que la dataficación y su economía tienen una base de gobierno material expresada en estándares técnicos y en la episteme del control ([Franklin, 2015](#)).

Las estructuras de comando y control contemporáneas—por ejemplo, la logística, producción y comunicación—que hacen uso del Internet, se subordinan al diagrama distribuido, al estilo de administración protocolar y a la computación digital. En este sentido, el protocolo es para las sociedades de control lo que el panóptico es para las sociedades disciplinarias ([Galloway, 2004](#)).

La dinámica entre TDs, y las prácticas y discursos de control, es una relación de co-producción. Los discursos y prácticas engendran una arquitectura de red particular, tanto como esta última produce comunidades que perpetúan la organización técnica protocolar.

Tecnologías mediáticas digitales

¿Cómo se estudian las TDs en CTS cuando se resalta su dimensión informacional y comunicacional, es decir, cuando funcionan como *medios de comunicación*? [Boczkowski y Lievrouw \(2008\)](#), se hicieron esta pregunta, y en su respuesta compararon el tratamiento de estas tecnologías en CTS con el de los estudios de comunicación. Encontraron que, en general, pero con algunas excepciones, en CTS se tiende a enmarcar a las tecnologías mediáticas como sistemas sociotécnicos de significados, prácticas y artefactos. Mientras tanto, y con algunas excepciones, en los estudios de comunicación se enfatizan los efectos sociales, culturales y psicológicos de estas tecnologías, y la mediación de mensajes.

A pesar de estas diferencias, los autores plantean tres “puentes conceptuales” entre las dos disciplinas. Primero, en el asunto referente a la *causalidad de la relación tecnología-sociedad*, en estudios

5 En el sentido de *discretizar* aspectos humanos que de otra forma se entenderían como *continuos* o *no discretos*.



tempranos de CTS, se sugería que esta era socialmente determinada, mientras que en estudios de comunicación se tendía al determinismo tecnológico. Sin embargo, recientemente en ambos campos se habla más bien de configuraciones sociomateriales que exhiben diferentes grados de determinación y contingencia. Segundo, en cuanto al *proceso de desarrollo tecnológico*, en los primeros años de CTS el énfasis se ubicaba en la producción/construcción social de artefactos y rara vez en su consumo, mientras que en estudios de comunicación se prestaba atención a la producción en términos económico-políticos y al consumo. Tal dicotomía se rechaza cada vez más al prestar atención a la relación entre producción y consumo. Tercero, la tendencia en CTS para entender las *consecuencias sociales del cambio tecnológico* es hacia la continuidad—por lo que se evita términos como “revolución digital”—, mientras que en estudios de comunicación se tiende hacia la discontinuidad, donde frases como “nuevos medios” son comunes.

De los puentes conceptuales, [Boczkowski y Lievrouw \(2008\)](#), deducen puntos clave para un estudio fructífero de los medios digitales: abordarlos como configuraciones sociotécnicas y explorar las condiciones y mecanismos que los empujan hacia la *determinación o la contingencia*, la dureza o la maleabilidad; examinar caso a caso la agudez de la división entre *producción y consumo*; y localizar las *continuidades y discontinuidades* de las tecnologías mediáticas tanto en el nivel de artefactos particulares como de consecuencias a gran escala.

El llamado a localizar empíricamente el grado de determinación y contingencia, producción y consumo, continuidad y discontinuidad, se hace posible si se entiende que estos binarios se encuentran realmente en relación dialéctica.

Años después, los mismos Boczkowski y Lievrouw colaborarían con otros en la compilación sobre “Tecnologías mediáticas” ([Gillespie et al., 2014b](#)), que hasta la fecha es posiblemente la obra más completa sobre el estudio de tecnologías mediáticas digitales en la intersección de CTS y los estudios de medios y comunicación.

Los editores de la compilación argumentan ([Gillespie et al., 2014a](#)) que los estudios de medios y comunicación se han centrado con tanta fuerza en el contenido de textos, que han dejado de lado su dimensión material; e incluso, cuando han tomado en cuenta a las tecnologías en sí, ha sido considerándolas herramientas neutrales o determinantes. Y,

aunque del lado de CTS la materialidad siempre fue bien recibida, se ha desatendido mayormente el estudio de lo simbólico.

Afortunadamente, en los últimos años empiezan a brotar cruces fructíferos entre estos dos campos. Por este afortunado encuentro es que cada vez más las tecnologías mediáticas digitales son tratadas como el producto de esfuerzos humanos e institucionales con trayectoria histórica, materialidad y dimensiones simbólicas.

CTS digital

En los últimos años, la académica de CTS, Janet Vertesi, ha liderado la vanguardia de lo que denomina “CTS digital”⁶, un espacio en el que las investigaciones afines a los aportes antes mencionados puedan prosperar.

El proyecto inició con un artículo de Vertesi (2016) en el que trazaba un curso de acción para aplicar los conceptos CTS a sistemas y prácticas mediadas digitalmente; y, a la inversa, para aprovechar los sistemas digitales como herramientas en la práctica de CTS.

La agenda investigativa estaría relacionada con la teoría CTS, al cuestionar, por ejemplo, las configuraciones sociomateriales de los sistemas digitales, cómo es que excluyen o incluyen, cómo podrían configurarse alternativamente, y cuáles serían las implicaciones de usar herramientas digitales en la práctica de estas investigaciones.

Vertesi (2016) reconoce que ese tipo de estudio sobre TDs no es inaudito; aquí se han mencionado ya varios casos de estudio anteriores a CTS digital. Sin embargo, indica que la atención a la digitalidad y TDs sí se ha limitado a sitios específicos. Entonces, su llamado consistía en expandir las sensibilidades CTS a donde quiera que se encuentren sistemas digitales y *software*.

Al año siguiente, Vertesi *et al.* (2017), sistematizarían más el proyecto al caracterizar la vinculación pasada —y posible para el futuro— de CTS con los sistemas digitales, en cuatro categorías: corporativa, crítica, inventiva e interrogativa.

En la vinculación *corporativa*, conceptos y teorías de CTS han sido aplicados en el desarrollo de TICs. Esto no ocurrió sin una suerte de polinización cruzada y, por ende, algunos elementos del diseño de estas tecnologías influyeron en CTS luego. Un ejemplo de este tipo de

6 En inglés, *digitalSTS*.



vinculación es el trabajo de Suchman en el Silicon Valley de los 80, sobre el que ya se ha hablado.

Por otro lado, la vinculación *crítica* es aquella que analiza las prácticas y valores del diseño de las TDs que están embebidas en un sitio de uso, tal y como se hace en los estudios de infraestructuras.

En el siguiente lugar, la vinculación *inventiva* se da cuando principios de CTS se materializan en artefactos digitales. Un ejemplo de este esfuerzo tecno-político es el del “diseño reflexivo”, el cual se inspira en el constructivismo.

Finalmente, la vinculación *interrogativa* se ha manifestado en formas de producción alternativas, como el “diseño participativo” que consiste en reunir grupos a los que *concierna* (Latour, 2004) el futuro de una TD y ofrecerles una *arena* (Latour, 2005) para actuar colectivamente.

La obra cumbre de CTS digital llegó dos años después. Editado por Vertesi y Ribes, “CTS digital” (2019a) es el volumen más extenso en la intersección de CTS y lo digital. Vertesi y Ribes (2019b) justifican su proyecto al decir que CTS es el campo apropiado para analizar, historizar y explicar los cambios graduales e incrementales de las TDs, examinando su política, distribución, estandarización, organización y representación, para entender las configuraciones sociotécnicas contemporáneas en el nivel práctico.

Curiosamente, para un libro sobre lo digital, aunque acorde a ciertos principios de CTS, los autores se rehúsan a dar una definición universal de “digital”; explican que esto sería imposible sin un caso en particular dado, pues la concepción de “digital” es producto de comunidades que interactúan con TDs. La definición de lo digital es la pregunta que guía la investigación y no su respuesta.

Consistentes con esta posición, Vertesi y Ribes (2019b), proponen nueve compromisos para el análisis de lo digital desde CTS: (1) examinar objetos y prácticas digitales en su *contexto sociohistórico*, al mostrar sus fundamentos y contingencias; (2) aplicar el *principio de simetría* para el análisis de sistemas digitales; (3) investigar el trabajo digital de manera *práctica, situada, local* y fundamentada en interacciones observables; (4) entender agencias, objetos y sujetos digitales como *redes* de humanos y no-humanos; (5) considerar los objetos *fluidos e híbridos* desde la teoría feminista y el nuevo materialismo, donde las categorías como “digital” y los materiales digitales se constituyen en la acción; (6) investigar la *producción de espacios digitales*, sus fronteras

y límites; (7) explorar la *inclusión y exclusión en espacios digitales* en líneas globales, de clase, género y raciales; (8) explorar las *formas de experticia* en espacios digitales, qué cuenta como “conocimiento creíble” o como “formas sancionadas”; y (9) atender a la *visibilidad e invisibilidad tecnopolítica* de la arquitectura digital.

La decisión de [Vertesi y Ribes \(2019a\)](#) de dividir el tomo en seis temas es significativa, porque cada uno conforma un *elemento didáctico* que nos acerca a un entendimiento más sistemático de lo digital.

En primer lugar, está el elemento de la *materialidad*. En contraste a la noción proveniente de estudios mediáticos de que lo material y lo digital son dos unidades discretas y esenciales, los CTS responden que no hay tal separación ni digitalidad desmaterializada, sino que lo digital se conforma situacionalmente de componentes y prácticas materiales ([Forlano, 2019](#)).

El segundo tema habla de cómo ciertas normas de *género, raza y clase* son circunscritas por TDs y viceversa ([Rosner, 2019](#)). El tercer motivo concierne a la relación de lo digital con la constitución de *espacios e inequidades globales* continuadas o emergentes, tales como formas de trabajo invisibilizado y nociones de seguridad geopolítica que involucran violencia a distancia ([Jackson, 2019](#)).

En cuarto lugar, está el estudio de las *infraestructuras* para el análisis de sistemas y TDs, especialmente aquellas que interconectan *hardware, software* y trabajo técnico, como el Internet ([Vertesi, 2019](#)).

El quinto tema se lo reserva exclusivamente para el estudio del *software*, sus características materiales y carácter político ([DiSalvo, 2019](#)). Por último, el sexto elemento es uno metodológico y reflexivo para CTS, este gira entorno a la *visualización de datos* en la propia práctica investigativa ([Loukissas, 2019](#)).

En total, la revisión y codificación de literatura muestra que las teorías y conceptos CTS predominantes en el estudio de lo digital son construcción social de la tecnología, estudios de infraestructura, teoría actor-red y material-semiótica en estudios de tecnociencia feminista. Estas cuatro vertientes son brevemente explicadas a continuación, para luego concluir con lecciones conceptuales y pedagógicas que nos brindan para la educación crítica con y sobre lo digital.



Teorías y conceptos predominantes en CTS digital

Construcción social de la tecnología

Construcción social de la tecnología (SCOT⁷) es un modelo desarrollado en la década de 1980 por Trevor Pinch y Wiebe Bijker que busca entender la construcción de artefactos tecnológicos y sus sociedades (Bijker, 2010).

El modelo prescribe el análisis de artefactos que popularmente se consideren “exitosos” así como de aquellos “fallidos”, aplicando las mismas herramientas indistintamente. Tal principio de simetría requiere el seguimiento empírico de los procesos sociales en el surgimiento de artefactos y sus alternativas históricas.

Este modelo se implementó por medio de tres conceptos que guían la sociología e historización del artefacto: grupos sociales relevantes, flexibilidad interpretativa y mecanismos de cierre (Pinch y Bijker, 1984).

Lo que primero se debe distinguir en un análisis SCOT son los *grupos sociales* que compartan un mismo significado sobre el artefacto, significado que se usa para explicar una línea de desarrollo tecnológica en particular (Kline y Pinch, 1996).

El hecho de que diferentes grupos relevantes promulguen diferentes significados conlleva una *flexibilidad interpretativa*. Los significados quedan embebidos en los artefactos— lo que puede analizarse retrospectivamente—y, un nuevo artefacto, a su vez, refuerza los significados que le dieron forma.

La flexibilidad es más que puramente interpretativa, pues se extiende al diseño y los usos flexibles de una tecnología (Pinch y Bijker, 1984). Entonces, la iteración de un artefacto no se debe a una superioridad tecnológica inherente, sino a negociaciones en un proceso de variación y selección (Bijker, 2010).

Los *mecanismos de cierre* son los responsables de que el diseño de un artefacto se establezca y de que la controversia sobre su forma y contenido se cierre. Esto detiene la flexibilidad interpretativa, pues ocurre cuando una versión del artefacto aparece como menos problemática a los diferentes grupos (Kline y Pinch, 1996). Sin embargo, en la práctica, la forma y contenido de un artefacto no necesariamente cierra en una sola versión ni se estabiliza para siempre. Por ello, en lugar de

7 Abreviatura del inglés *social construction of technology*.

sentenciar un cierre definitivo, es mejor hablar del *grado* de estabilización o consenso temporal (Bijker, 2010).

SCOT también permite abordar unidades de análisis de mayor escala que el artefacto, como son los sistemas y ensambles tecnológicos (Bijker, 2010) e incluso la coproducción mutua de enteros órdenes sociales, tecnológicos y epistémicos (Jasanoff, 2004).

Estudios de infraestructuras

La vertiente de estudios de infraestructuras (IS⁸) fue formalizada durante las décadas de 1980 y 1990 por la socióloga Susan Leigh Star en colaboración con Geof Bowker, y alistaría también en su canon el trabajo del historiador Thomas Hughes.

Ciertas observaciones que había hecho Hughes (1989), con su historiografía de los grandes sistemas sociotécnicos coinciden con otras hechas por Star (1999), en su etnografía de infraestructuras. Los métodos eran diferentes, pero las conclusiones similares, particularmente aquellas relacionadas a la interacción *sistémica* entre componentes infraestructurales, la *constitución mutua* entre el sistema y lo social, y cuán *político* puede tornarse algo tan mundano como la mera definición de la infraestructura; pero, para Star, la política es más que un asunto de autoridad y poder de delimitación, es además un asunto de los posibles efectos infraestructurales de injusticia. En los aportes que siguieron la huella de Star se han examinado a las infraestructuras como sitios cargados de prácticas organizativas, disputas, políticas y exclusiones (Vertesi, 2019).

En IS, la infraestructura se entiende como un sistema ecológico de componentes heterogéneos: un sustrato de equipamiento, protocolos, registros, prácticas y estándares necesario para las actividades humanas (Bowker *et al.*, 2009).

El análisis de infraestructuras es *relacional*: lo que para unos es un sustrato invisible y funcional en sus actividades diarias, para otros es un trabajo, profesión, reto o amenaza (Star, 1999). La infraestructura debe entenderse en relación con las prácticas organizadas que la diseñan, construyen, mantienen y usan, las cuales, en reciprocidad, son moldeadas por el sistema infraestructural.

8 Abreviatura del inglés *infrastructure studies*.



Otras propiedades que tienden a repetirse en infraestructuras son: el embebido del sustrato en bases previamente instaladas y arreglos sociotécnicos, su alcance espacial y temporal que sobrepasa un único sitio de práctica, la encarnación de convenciones y estándares, y su modificación en incrementos modulares (Star, 1999).

De estas propiedades, puede deducirse la agenda de IS como una identificación de la narrativa principal codificada en los componentes infraestructurales, en el trabajo de articulación invisibilizado que garantiza su funcionamiento, y en las barreras que la infraestructura levanta (Star, 1999).

Un subcampo notable de IS es el estudio de las “ciberinfraestructuras”, o sea, aquellos sistemas de información y comunicación, acción remota, software y hardware, e Internet, que presentan sus propias formas de socialidad y organización, valores ético-políticos, y trabajo infraestructural distintivo (Bowker *et al.*, 2009).

Teoría actor-red

El término “teoría actor-red” (ANT⁹) fue acuñado por Michel Callon en 1982 para designar un método sociológico que había desarrollado junto a Bruno Latour desde fines de los 70s (Law, 2009). ANT es posiblemente el marco más conocido de CTS para abordar asuntos sobre ciencia y tecnología de manera relacional y materialista (Sismondo, 2010).

Aunque al principio ANT representaba exclusivamente asuntos de tecnociencia —de hechos y artefactos, poder e influencia, instituciones e individuos— como producto de *redes de asociaciones* entre *entidades actantes*, con el tiempo, se ha convertido en una caja de herramientas para articular que en cualquier red los objetos y actores devienen de sus asociaciones (Law, 2017).

En ANT, el poder agencial y las categorías son *resultados* de traducciones y delegaciones materiales (Law, 1999). De ahí que ANT se encargue de *explicar* aquellos dominios que en otros marcos serían explicaciones por sí mismas: sociedad, cultura, economía, tecnología. Todos estos dominios requieren de una explicación, de cómo llegaron a ensamblarse, cómo se mantienen y cómo cambian (Latour, 2005).

Conceptos clave en estudios tempranos de ANT fueron el *actor-mundo* —construido por actores al definir elementos constituyentes

9 Abreviatura del inglés *actor-network theory*.

y relaciones—, la *traducción* —atribución y transformaciones de entidades en la red—, y, por supuesto, la descripción de la dinámica y estructura conocida como *actor-red* (Callon, 1986).

ANT se ha extendido a la *descripción* de elementos heterogéneos mutuamente moldeados en el curso de su asociación; delegaciones materiales que consiguen un efecto continuado en la realidad; estudios de durabilidad y precariedad de las conexiones que efectúan “lo social”; y entendimientos del poder, la escala, la acción a distancia y el control como efectos de configuraciones sociomateriales (Law, 1999, 2009, 2017).

Además, ANT aparece como *método* sociológico de rastreo de asociaciones heterogéneas, política de las cosas y figuración de entidades actantes, ensambles y mediación (Latour, 1999, 2005).

Material semiótico en estudios de tecnociencia feminista

Desde mediados de los años 1990, empiezan a aparecer estudios de “post ANT” que toman una posición más reflexiva respecto a sus propios métodos y posibilidades políticas (Law y Hassard, 1999). Esta línea se inspira en los estudios material-semióticos feministas de la década de los 80, especialmente en la recuperación del *realismo* que hace Donna Haraway (1988) en su propuesta de una objetividad parcial, situada y encarnada que reconozca que la tecnociencia es una intervención en la realidad.

Un concepto clave en esta línea es el de *performatividad*. Similar al concepto de actor-red, la performatividad evoca la promulgación relacional de algo o alguien por aparatos material-discursivos (Law, 2009).

En este marco, la agencia no es una cosa que alguien o algo tenga de antemano, sino que es un producto de la *intra-acción* situacional entre lo material y lo discursivo (Barad, 1999). Como la agencia es relacional, esta puede ser productiva —hacer algo en el mundo—, pero también *restrictiva* —erigir una barrera o agente de exclusión.

Las cosas pueden presentar *multiplicidad ontológica*: algo que se manifiesta de una forma en una red de prácticas y lo hace de otra forma en otra red (Mol, 1999). La multiplicidad recuerda que las realidades son más moldeables de lo que inicialmente podríamos anticipar (Law, 2017).

La cuestión política en este contexto tiene que ver con qué realidades se promulgan y rehacen, a qué costo, y qué o quiénes tienen cabida en ellas. Para Mol (1999), el término “política ontológica” connota la posibilidad de intervención tecnopolítica y el modo activo con el que las prácticas mundanas moldean la realidad.



Conclusión

Todas las fuentes de literatura citadas en los resultados son estudios de caso de tecnologías digitales en CTS, o textos de teoría general y metodología CTS. Se argumenta que estas fuentes académicas pueden ser fructíferas en una aplicación específica: la educación de, y con, lo digital.

Esta aplicación puede ser explorada en distintos niveles: el desarrollo de pedagogía crítica digital, la implementación reflexiva e intencionada de tecnologías digitales en instituciones de educación, el diseño curricular, o la enseñanza-aprendizaje con y acerca de lo digital.

Así, la tabla 1 es el resumen de los entendimientos de CTS que según este autor son relevantes para la educación de, y con, lo digital. En la tabla se argumentan también, elementos didácticos correspondientes a cada rama de CTS y lecciones para una pedagogía crítica en educación digital. Se ha optado por redactar esta conclusión en formato de tabla para mejorar la legibilidad y comparación entre las categorías expuestas.

Tabla 1

Herramientas CTS para educación crítica de y con lo digital

<i>Vertientes</i>	<i>Entendimientos CTS relevantes</i>	<i>Elementos didácticos</i>	<i>Pedagogía crítica digital</i>
Educación desde SCOT	Grupos sociales relevantes producen, componen, modifican, circulan o significan textos digitales como artefactos; <i>hardware</i> y <i>software</i> como sistemas tecnológicos; y el Internet y la web como ensambles sociotécnicos. El devenir tecnológico, su grado de estabilidad y sus atributos (como “dispositivo”, “plataforma” o “medio de comunicación”) dependen de interpretaciones, prácticas y usos situados socio-históricamente. Una dinámica que tiende a repetirse en TDs es la plasticidad (falta de cierre).	Consideración de la co-producción parcial entre tecnologías digitales, digitalidad y humanos. En el curso de la construcción social de artefactos y sistemas digitales el orden social varía también. Humanos y máquinas digitales se configuran mutuamente; por ejemplo, guiones inscritos de un usuario hipotético moldean parcialmente sus acciones, pero siempre queda espacio para usos inesperados y modificaciones, o sea, para la reapertura de flexibilidad interpretativa del artefacto digital.	Cuestionamiento e intervención del orden tecnológico y social, ya sea en los artefactos y sistemas digitales o en la producción de sociedades y usuarios. Búsqueda de alternativas a interpretaciones dominantes de la educación digital, la tecnología digital y la “participación”. Análisis de la economía política, grupos sociales relevantes, interpretaciones y la materialidad subyacente a la construcción de sujetos como el “prosumidor” o el “nativo digital”. Crítica al determinismo tecnológico.

<i>Vertientes</i>	<i>Entendimientos CTS relevantes</i>	<i>Elementos didácticos</i>	<i>Pedagogía crítica digital</i>
Educación desde IS	Los encuentros de textos, artefactos y sistemas digitales con humanos dependen de la existencia y funcionamiento continuado de ciberinfraestructuras modulares, a penas visibles, producidas y productoras de convenciones, extendidas en tiempo y espacio, que influyen la producción y certificación de la información. Pero están al mismo tiempo profundamente infundidas de prácticas humanas de organización, significación y decisión. Las ciberinfraestructuras y sus atributos (como la “conectividad”) son relacionales y tienen una arquitectura fundamentalmente sociotécnica.	Las ciberinfraestructuras dependen de trabajo (diseño, programación, digitalización, articulación, moderación de contenido, mantenimiento, cuidado y reparación) que a menudo es invisibilizado por la organización material de la infraestructura (e. g., separación física entre nodos) y la cultura alrededor de ella (e. g., creencia errónea de que la información digital es inmaterial, libre y gratuita). La atención al trabajo subyacente distribuido permite entender la existencia continuada del sustrato, vincularse al trabajo invisibilizado y atender a los agravios de los ensambles sociotécnicos.	La ciberinfraestructura es sociotécnica y no escapa a sesgos humanos. Extrae valor de la vigilancia y el cálculo de públicos en un proceso supuestamente objetivo cuyos resultados se consideran autoevidentes. La supuesta universalidad y neutralidad de la digitalización, las bases de datos, su procesamiento y análisis, deben cuestionarse críticamente. De un lado de la infraestructura se generan efectos desapercibidos (por ejemplo, desperdicios electrónicos y superexplotación). Se debe cuestionar las barreras que levantan estas infraestructuras y promulgar modos de organización sociotécnica alternativos.
Educación desde ANT	El medio digital no es solo aquel que moviliza textos digitales, sino aquel que los traduce, produciendo y mediando efectos reales en la red como formas de sociabilidad, conexión, atención e interactividad. Estas traducciones pueden rastrearse hasta las asociaciones de entidades específicas, la atribución de roles, agencias humanas y no humanas, y delegaciones materiales. Asociaciones típicas en actor-redes son aquellas que median la atención y los afectos, hacen “medible” las actividades humanas y “legible” para el lenguaje de las máquinas, traducen clics en perfiles y perfiles en toma de acciones.	ANT permite explicar el surgimiento y efectos de materiales de textos y tecnologías digitales, y sus sociedades (como culturas computacionales y aprendizajes), sin tener que definir de antemano qué entidades pertenecen a lo material o a lo social, o cuál es el nivel de inmutabilidad o circulación. Estos arreglos sociomateriales se negocian en la misma actor-red. Categorías como el “contexto sociocultural”, el “productor/consumidor de contenido”, la “información”, o la “alfabetización digital”, deben ser tratadas como efectos de una actor-red y no como dominios explicativos <i>a priori</i> .	Una pedagogía crítica consistirá en examinar las controversias de redes sociomateriales digitales en donde asuntos de interés han sido clausurados como hechos y artefactos. Politizar las TDs significa abrir la caja negra de su accionar en el actor-mundo, rastreando empíricamente las asociaciones de cosas, prácticas y discursos que efectúan fenómenos como, por ejemplo, la “desinformación” en redes sociales. Una intervención tecnopolítica puede ser negativa (como refutar ciertas traducciones estratégicas de actores en la red) o positiva (como diseño reflexivo y participativo para reensamble de colectivos sociomateriales digitales).



<i>Vertientes</i>	<i>Entendimientos CTS relevantes</i>	<i>Elementos didácticos</i>	<i>Pedagogía crítica digital</i>
Educación desde material-semiótica feminista	Los aparatos material-discursivos son estándares, instituciones, técnicas e instrumentos producidos en una ecología de prácticas que, a su vez, tienen efectos concretos de agencia productiva o restrictiva. Los efectos tienden a repetirse en ensamblajes sociotécnicos relacionados a la digitalidad, formando patrones históricos. La vigilancia, modulación, comando y control distribuido son patrones típicos de lo digital que dependen de sistemas de gestión logística, gobernanza cibernética, discretización del trabajo, entre otros. Los aparatos digitales pueden promulgar injusticias de exclusión y violencia al conectarse a otros aparatos (como el capital o la ley).	La significación de un texto digital, y consecuente performatividad, emerge de intra-acciones entre prácticas de lectura, escritura, mediación y comunicación de humanos y máquinas. Por tanto, se debe estudiar las prácticas digitales de las máquinas con igual énfasis que se estudian las humanas. Para este fin, es posible observar los textos digitales como artefactos de autoría distribuida que embeben un proceso de creación, inscripción y circulación. Una forma de estudio similar aplica a la temporalidad. El ordenamiento de actividades y conciencia del paso del tiempo son moduladas por ritmos de TDs que fomentan una cognición de hiperatención y fragmentación.	Los patrones históricos de lo digital deben ser rastreados, cuestionados y, llegado el caso, intervenidos. En la educación crítica se deben comparar las limitaciones o mejoras con diferentes aparatos, llegando a considerar, inclusive, el rechazo de ciertas tecnologías comerciales y la proliferación de otros alfabetismos no digitales, especialmente considerando que todo aquello que no es legible para los aparatos digitales tampoco es valorizable (y es por tanto excluido o eliminado). Es posible resistir o buscar alternativas a la temporalidad hegemónica digital, a metáforas computacionales performativas y a prácticas digitales de discretización, valoración y exclusión.

Nota: elaboración propia.

Referencias

- Abbate, J. (1999). *Inventing the Internet*. The MIT Press.
- Bali, M. (2019). Reimagining Digital Literacies from a Feminist Perspective in a Postcolonial Context. *Media and Communication*, 7(2), 69-81. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1935>
- Barad, K. (1999). Agential realism: Feminist interventions in understanding scientific practices. En M. Biagioli (ed.), *The science studies reader* (pp. 1-11). Routledge.
- Berger, P. y Wolling, J. (2019). They Need More Than Technology-Equipped Schools: Teachers' Practice of Fostering Students' Digital Protective Skills. *Media and Communication*, 7(2), 137-147. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1902>
- Bhatt, I. y Roock, R. (2014). Capturing the sociomateriality of digital literacy events. *Research in Learning Technology*, 21, 1-19. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21281>

- Bijker, W. E. (2010). How is Technology Made? That is the Question! *Cambridge Journal of Economics*, 34, 63-76. <https://doi.org/10.1093/cje/bep068>
- Boczkowski, P. y Lievrouw, L. (2008). Bridging STS and Communication Studies: Scholarship on Media and Information Technologies. En E. Hackett, O. Amsterdamska, M. Lynch y J. Wajcman (eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 949-977). The MIT Press.
- Bowker, G., Baker, K., Millerand, F. y Ribes, D. (2009). Toward Information Infrastructure Studies: Ways of Knowing in a Networked Environment. En J. Hunsinger, L. Klasturp y M. Allen (eds.), *International Handbook of Internet Research* (pp. 97-117). Springer.
- Brown, N. (2003). Hope Against Hype: Accountability in Biopasts, Presents and Futures. *Science Studies*, 16(2), 3-21. <https://doi.org/10.23987/sts.55152>
- Callon, M. (1986). The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle. En M. Callon, J. Law y A. Rip (eds.), *Mapping the Dynamics of Science and Technology* (pp. 19-34). Macmillan.
- Chaka, C. (2019). Re-imagining literacies and literacies pedagogy in the context of semio-technologies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(1-2), 54-69. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-01-02-05>
- Corbin, J. M. y Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21. <https://doi.org/10.1007/bf00988593>
- Daniels, K., Bower, K., Burnett, C., Escott, H., Hatton, A., Ehiyazaryan-White, E. y Monkhouse, J. (2019). Early years teachers and digital literacies: Navigating a kaleidoscope of discourses. *Education and Information Technologies*, 25, 2415-2426. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10047-9>
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, 59, 3-7.
- Dezuanni, M. (2015). The building blocks of digital media literacy: Socio-material participation and the production of media knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 416-439. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.966152>



- DiSalvo, C. (2019). Introduction / Software. En J. Vertesi y D. Ribes (eds.), *DigitalSTS* (pp. 365-368). Princeton University Press.
- Edwards, P. (1996). *The Closed World: Computers and the Politics of Discourse in Cold War America*. The MIT Press.
- Fenwick, T. (2015). Sociomateriality and Learning: A critical approach. En D. Scott y E. Hargreaves (eds.), *The Sage Handbook of Learning* (pp. 83-93). Sage Publications Ltd.
- Forlano, L. (2019). Introduction / Materiality. En J. Vertesi y D. Ribes (eds.), *DigitalSTS* (pp. 11-15). Princeton University Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Franklin, S. (2015). *Control: Digitality as Cultural Logic*. The MIT Press.
- Galloway, A. (2004). *Protocol: How Control Exists after Decentralization*. The MIT Press.
- García, A., Mirra, N., Morrel, E., Martínez, A. y Scorza, D. (2015). The Council of Youth Research: Critical Literacy and Civic Agency in the Digital Age. *Reading & Writing Quarterly*, 31, 151-167. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.962203>
- Gillespie, T., Boczkowski, P. y Foot, K. (2014a). Introduction. En T. Gillespie, P. Boczkowski y K. Foot (eds.), *Media Technologies* (pp. 1-17). The MIT Press.
- Gillespie, T., Boczkowski, P. y Foot, K. (Eds.). (2014b). *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society*. The MIT Press.
- Gourlay, L. y Oliver, M. (2013). Beyond “the social”: Digital literacies as sociomaterial practice. En R. Goodfellow y M. Lea (eds.), *Literacy in the Digital University* (pp. 79-94). Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hughes, T. (1989). The Evolution of Large Technological Systems. En W. Bijker, T. Hughes y T. Pinch (eds.), *The Social Construction of Technological Systems* (pp. 51-82). The MIT Press.
- Jackson, S. (2019). Introduction / Global Inequalities. En J. Vertesi y D. Ribes (eds.), *DigitalSTS* (pp. 157-159). Princeton University Press.

- Jasanoff, S. (Ed.). (2004). *States of Knowledge: The co-production of science and social order*. Routledge.
- Kline, R. y Pinch, T. (1996). Users as Agents of Technological Change: The Social Construction of the Automobile in the Rural United States. *Technology and Culture*, 37(4), 763-795.
- Latour, B. (1999). On recalling ANT. En J. Law y J. Hassard (eds.), *Actor Network Theory and After* (pp. 15-25). Blackwell.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press Inc.
- Law, J. (1999). After ANT: Complexity, naming and topology. En J. Law y J. Hassard (Eds.), *Actor Network Theory and After* (pp. 1-14). Blackwell.
- Law, J. (2009). Actor Network Theory and Material Semiotics. En B. Turner (ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory* (pp. 141-158). Wiley-Blackwell.
- Law, J. (2017). STS as Method. En U. Felt, R. Fouché, C. Miller y L. Smith-Doerr (eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 31-57). The MIT Press.
- Law, J. y Hassard, J. (Eds.). (1999). *Actor Network Theory and After*. Blackwell.
- Loukissas, Y. (2019). Introduction / Visualizing the Social. En J. Vertesi y D. Ribes (eds.), *DigitalSTS* (pp. 447-450). Princeton University Press.
- Lynch, M. (1991). Laboratory Space and the Technological Complex: An Investigation of Topical Contextures. *Science in Context*, 4(1), 51-78. <https://doi.org/10.1017/S0269889700000156>
- Martin, A. y Grudziecki, J. (2015). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Mol, A. (1999). Ontological politics: A word and some questions. En J. Law y J. Hassard (eds.), *Actor Network Theory and After* (pp. 72-89). Blackwell.



- Nichols, T. P. y Stornaiuolo, A. (2019). Assembling “Digital Literacies”: Contingent Pasts, Possible Futures. *Media and Communication*, 7(2), 14-24. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1946>
- Oudshoorn, N.y Pinch, T. (2008). User-Technology Relationships: Some Recent Developments. En E. Hackett, O. Amsterdamska, M. Lynch y J. Wajcman (eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 541-565). The MIT Press.
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Pawluczuk, A., Webster, G., Smith, C. y Hall, H. (2019). The Social Impact of Digital Youth Work: What Are We Looking For? *Media and Communication*, 7(2), 56-68. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1907>
- Pinch, T. J. y Bijker, W. E. (1984). The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. *Social Studies of Science*, 14(3), 399-441. <https://doi.org/10.1177/030631284014003004>
- Polizzi, G. (2019). Information literacy in the digital age: Why critical digital literacy matters for democracy. En S. Goldstein (ed.), *Informed Societies* (pp. 1-23). Facet Publishing.
- Pöttsch, H. (2019). Critical Digital Literacy: Technology in Education Beyond Issues of User Competence and Labour-Market Qualifications. *tripleC*, 17(2), 221-240. <https://doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1093>
- Rosner, D. (2019). Introduction / Gender. En J. Vertesi y D. Ribes (eds.), *DigitalSTS* (pp. 77-79). Princeton University Press.
- Say, A. (2019). Venture Ed: Recycling Hype, Fixing Futures, and the Temporal Order of Edtech. En J. Vertesi y D. Ribes (eds.), *DigitalSTS* (pp. 161-177). Princeton University Press.
- Sismondo, S. (2010). *An Introduction to Science and Technology Studies* (2.ª ed.). Blackwell Publishing Ltd.
- Star, S. L. (1999). The Ethnography of Infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43, 377-391. <https://doi.org/10.1177/00027649921955326>
- Suchman, L. (1985). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Xerox Co., Palo Alto Research Centers.

- Vertesi, J. (2016). Seizing the Digital. *Engaging Science, Technology, and Society*, 2(1), 180-192. <https://doi.org/10.17351/ests2016.75>
- Vertesi, J. (2019). Introduction / Infrastructure. En J. Vertesi y D. Ribes (eEds.), *DigitalSTS* (pp. 263-266). Princeton University Press.
- Vertesi, J., y Ribes, D. (Eds.). (2019a). *DigitalSTS: A Field Guide for Science & Technology Studies*. Princeton University Press.
- Vertesi, J. y Ribes, D. (2019b). Introduction. En J. Vertesi y D. Ribes (Eds.), *DigitalSTS* (pp. 1-10). Princeton University Press.
- Vertesi, J., Ribes, D., Forlano, L., Loukissas, Y. y Leavitt Cohn, M. (2017). Engaging, Designing, and Making Digital Systems. En U. Felt, R. Fouché, C. Miller y L. Smith-Doerr (eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 169-194). The MIT Press.
- Walton, G. (2016). “Digital Literacy” (DL): Establishing the Boundaries and Identifying the Partners. *New Review of Academic Librarianship*, 22(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/13614533.2015.1137466>
- Watt, D. (2019). Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical Digital Literacy Practice. *Media and Communication*, 7(2), 82-99. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1967>
- Woolgar, S. (1990). Configuring the User: The Case of Usability Trials. *The Sociological Review*, 38(1), 58-99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1990.tb03349.x>
- Wouters, P., Vann, K., Scharnhorst, A., Ratto, M., Hellsten, I., Fry, J. y Beaulieu, A. (2008). Messy Shapes of Knowledge: STS Explores Informatization, New Media, and Academic Work. En E. Hackett, O. Amsterdamska, M. Lynch y J. Wajcman (Eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 319-351). The MIT Press.
- Wyatt, S. (2008). Technological Determinism Is Dead; Long Live Technological Determinism. En E. Hackett, O. Amsterdamska, M. Lynch y J. Wajcman (eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 165-180). The MIT Press.



Cambio de paradigma: hacia una nueva educación y visión de vida

Change of Paradigm: Towards a New Education and Vision of Life

Alberto Delgado Álvarez¹
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
franklin.delgado@ucr.ac.cr



Resumen

Este ensayo muestra un enfoque hacia un cambio de paradigma o modelo en la educación, el cual presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva distinta a lo que usualmente se conoce como educación tradicional. Esta, tal y como se le conoce en la actualidad, es de un carácter un tanto ortodoxa, dependiendo de la institución, con ciertas reglas impositivas para la persona aprehendiente, sin espacio para la creAcción y la espontaneidad. La educación se dirige hacia un paradigma emergente a través del arte, de la creActividad y de la virtualidad. Se acostumbra que en las clases es la persona docente quien “lleva la batuta”, en un modelo conductista, cuando en la realidad es el/la aprehendiente quien debe ser el actor del proceso educativo. La sociedad avanza hacia un nuevo orden y hacia una nueva civilización, hacia nuevos mundos donde la tecnología guía en la era de la información.



Recibido: 31 de octubre de 2022. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.6>

¹ Profesor de idiomas, Dr. en Ciencias de la Educación con énfasis en Mediación Pedagógica, Universidad De La Salle. <https://orcid.org/0000-0003-2484-418X>

Palabras clave: Aprendizaje, creActividad, cultura, educación, enseñanza, paradigma, tecnología, virtualidad.



Abstract

This essay shows an approach towards a change of paradigm in education, which presents the teaching-learning process from a different perspective, different from what is usually known as traditional education. Traditional education, as we know it at present time, has an orthodox type of approach, depending on the institution, with certain imposing rules for the learner, with no room for creAction and spontaneity. Education goes towards an emerging paradigm through art, creActivity, and virtuality. We got used to have the teacher as the owner of the class, in a behaviorist model, but in real life the learner must be the actor in the educational process. We are going towards a new order and a new civilization, towards new worlds where technology guides us in the age of information.

Keywords: CreActivity, culture, education, learning, paradigm, teaching, technology, virtuality

Introducción

En un mundo globalizado donde la tecnología cada día avanza rápidamente y donde la era de la robótica avanza a pasos agigantados, se vuelve necesario recurrir al rescate de las humanidades. La sociedad evoluciona gracias a los avances tecnológicos y a los descubrimientos científicos. Sin embargo, las personas se centran en su área de estudio y de trabajo y olvidan lo demás que las rodea. En este punto, para [Ortega y Gasset \(1998, pp. 91-96\)](#) existe una “barbarie del especialismo”, pues profesionales en informática, ingeniería, administración y otras áreas del conocimiento dejan de lado las artes, las letras y las humanidades en general. Incluso, el ser humano amenaza con destruirse a sí mismo y recurrir al armamentismo. Incluso, aunque la tecnología tiene sus aspectos positivos, ha deteriorado poco a poco el planeta. Así, los objetivos de este ensayo son exponer los diversos enfoques por los cuales la educación ha ido pasando y mostrar hacia dónde se dirige el proceso educativo en miras de un cambio paradigmático.



El pensamiento idealista representa una combinación armoniosa de aspectos sensibles y suprasensibles que logran un equilibrio entre el arte, la filosofía, la ciencia y la tecnología. La creActividad y la creAcción² son elementos inherentes de cada persona. Así, la realidad creActiva debe exaltarse en cada aspecto cultural del ser humano y de su entorno. El conocimiento, de acuerdo con Laughlin, es un conjunto de pasos o peldaños dentro de un proceso infinito de búsqueda (según se cita Gallegos, 1997).

La mente humana, en su complejidad, es capaz de crear belleza y darles forma a las manifestaciones artísticas más hermosas que demuestran la capacidad intelectual, racional y espontánea del ser humano. El cerebro, como sistema, produce actividades mentales creActivas que son modelos de autoorganización. En palabras de Capra (1998), “la mente humana puede crear un mundo interior que refleja la realidad exterior, pero que al mismo tiempo tenga una existencia propia y pueda inducir a un individuo o a una sociedad a actuar en el mundo exterior” (p. 342).

El mundo interior del ser humano hace a la persona reaccionar ante diversas situaciones y puede conducirlo al mundo de la imaginación y de la creActividad, los cuales son los elementos básicos necesarios para desarrollar ideas y plasmarlas en estética y belleza. Al respecto, Capra apunta que dentro del mundo interior de cada persona se despliega un reino psicológico en donde confluyen un número de fenómenos típicos de la naturaleza humana, dentro de los cuales figuran:

la consciencia de sí mismo, la experiencia consciente, el pensamiento conceptual, el lenguaje simbólico, los sueños, el arte, la creación de la cultura, un sentido de valores, el interés por el pasado más remoto y la preocupación por el futuro. (1998, p. 343)

La humanidad surgió a través del proceso de la creAcción cultural y necesita de ella para sobrevivir, desarrollarse y evolucionar. El conocimiento es algo inherente al ser humano y propio de cada ser. En otras palabras, es una destreza innata que lo distingue de las demás especies,

2 La ortografía de estas palabras, con sus diferentes variantes, se escribe de esta forma porque es la unión de los vocablos creatividad y acción; creación y acción. Se escribe la “A” mayúscula para denotar la fuerza y la importancia que tienen la “actividad” y la “acción” en toda la riqueza del término.

una manera que tiene el individuo de relacionarse con su entorno y con quienes le rodean.

Al considerar al ser humano como un ser social, [Mayorga et al. \(2020, p. 261\)](#) señalan que “la ciencia comienza cuando se busca el saber en sí mismo, a fin de lograr su aplicación o contextualización en la vida diaria en pro del mejoramiento de la calidad de vida, el nivel de bienestar social y satisfacción de necesidades”.

El proceso de enseñanza cambia y evoluciona cada día. Lo que antes era imposible se ha vuelto viable gracias a la virtualidad. De acuerdo con Clark, “a un nivel más pragmático, la misión de la educación debe ser enseñar cómo aprender” (según se cita en [Gallegos, 1997, p. 78](#)). En la actualidad, la educación virtual se ha convertido en un “boom”, en algo completamente novedoso y en un mundo lleno de imágenes, colores y sonidos; ni siquiera se centra solo en un libro y en un cuaderno. [Assman \(2002\)](#) afirma que: “educar es seducir a los seres humanos para el placer de estar conociendo” (p. 4).

La era digital ha comenzado a dar un giro a la manera de enseñar y de aprender, por lo que gracias a la tecnología las personas no deben moverse de sus hogares para estudiar, lo cual les ha permitido a quienes trabajan continuar con sus estudios y superarse dentro de un mundo competitivo, en donde se debe aprender cada vez más y estar actualizado para formar parte importante del entorno social. Al mismo tiempo, los medios digitales deben estar inmersos en ambientes de aprendizaje colaboradores y equitativos, y se debe enfocar hacia una pedagogía del amor universal, donde lo importante sea compartir con las demás personas, tal como lo plantea la visión holística.

Hacia un paradigma emergente

La pedagogía, apoyada en medios digitales, está logrando profundas transformaciones en la comunicación de la nueva relación de la humanidad. El uso de dichos recursos está generando un importante cambio en la enseñanza que, progresivamente, lleva a una nueva dimensión pedagógica. La sustentabilidad de esta dimensión se basa en la premisa de que hay suficiente para todas las personas; para esto se requiere una conciencia ordenada, una nueva relación entre humanidad y naturaleza; en otras palabras, una nueva ciencia holística que integre ciencia, arte y espiritualidad. Ante esto, el aspecto más importante de los centros educativos del siglo XXI será la espiritualidad, para lo cual



se torna necesario establecer un orden interno en la propia conciencia, que permita descubrir la belleza presente en toda forma de vida.

Para abordar el cambio de paradigma se debe comenzar mencionando la importancia de la epistemología, considerada como la ciencia de las ciencias. Esta se relaciona con las necesidades de la humanidad, como esa necesidad de crear y de expresarse. [Gonçalves \(2010, p. 91\)](#) menciona que “vivimos en un mundo social de tradiciones, conflictos, búsquedas y valores”. La crisis cultural polifacética se nota desde el contexto de la evolución de la humanidad. Cuando una sociedad no puede adaptarse a los cambios de la evolución cultural entra en una etapa de decadencia. El sistema ideacional de Sorokin³ reconoce valores como la belleza, y el arte es precisamente una manifestación de ello (según se cita en [Capra, 1998](#)).

El ser humano es un ser creActivo porque tiene una capacidad infinita para ir más allá de sus propias limitaciones. El pensamiento de cada individuo puede desarrollar y crear “cosas” inimaginables como lo ha hecho a lo largo de la historia. Al respecto, [Zemelman \(2012, p. 22\)](#) señala que “el hombre ha sido capaz de pensar en contra de sus propias verdades, porque ha podido pensar en contra de sus certezas”. La mente de cada persona puede ser creActiva; es decir, cuanto más se sondan las profundidades de la mente, más abundante es su creación. Por ello, es necesario rescatar la creActividad por medio del arte y difundirlo a través de la tecnología. En la era de la revolución de la información, se debe aprovechar los avances de la telemática y tomar partido de ello para llegar a comunidades lejanas que no tienen acceso a museos, teatros o academias de música, y poderles brindar una apreciación del arte desde el punto de vista virtual.

Gracias a la invención de la teleconferencia, esta puede usarse para llegar a lugares remotos y ofrecerles a otras personas la posibilidad de descubrir nuevos mundos y universos culturales. En el mundo globalizado en el que Internet está en millones de hogares y en donde un mensaje llega en cuestión de segundos, se puede acceder al arte desde cualquier lugar del planeta. No obstante, la tecnología es solo un medio para llegar al arte, no para vivirlo o experimentarlo, pues los medios virtuales no muestran la belleza de una flor ni suenan como el majestuoso canto de un ave.

3 Importante obra en cuatro volúmenes escrita entre 1937 y 1941

No importa la raza, el idioma o la idiosincrasia, la creActividad y la cultura son algo propio de cada pueblo y la manifestación artística más rica de la civilización. Por este motivo, la difusión de la creActividad artística por medio de la tecnología le permitirá al ser humano ampliar sus horizontes educativos a través de algo que siempre ha existido a lo largo de la historia: el arte. De hecho, para Elliot “los programas de educación artística deberían fomentar el desarrollo de la inteligencia artística” (2004, p. 65). Crear arte a través de los sentidos no solo requiere inteligencia, sino también sensibilidad y sentimiento. Los sentidos permiten percibir el arte desde distintas perspectivas, enfoques y direcciones. Gracias a ellos las personas pueden apreciarlo, vivirlo, amarlo y sentirlo:

Los sentidos no pueden ser verificados bajo un prisma de objetividad y de forma analítica. De igual manera no pueden ser pura o simplemente mensurados en axiomas cartesianos o matemáticos. Al hablar de paradigmas también debemos hablar de su interrelación. (Gonçalves, 2010, p. 91)

En la actualidad, las premoniciones de Capra (1998) de los años ochenta representan un reto con grandes repercusiones intelectuales en torno a una educación holística mediada pedagógicamente a través de una adecuada utilización de los medios digitales como parte de un nuevo ordenamiento y cosmovisión de la realidad sumida en la era digital. La humanidad evoluciona, en términos culturales. Es un modelo dinámico de cambio que aparece como una faceta de transformación. La creActividad colabora con el desarrollo de esa evolución y ese proceso de transformación.

La sociedad actual presenta una serie de transformaciones, de las cuales la más importante es la transición hacia un cambio de paradigma, un cambio profundo de la mentalidad, de los conceptos y de los valores que forman una visión particular de la realidad. Se camina en dirección a un cambio en el estilo de vida propio. La mentalidad se modifica y las sociedades también. Los valores, no obstante, mantienen su esencia, aunque sean vistos desde diferentes perspectivas. La creActividad es el motor para mediar esos cambios, los cuales deben ser enseñados a cada persona para que pueda desarrollar esa creActividad en todo el sentido



amplio de la palabra. El conocimiento es poder y el ser humano necesita adquirir ese conocimiento.

La evolución humana y su naturaleza son de carácter complejo. Los seres humanos evolucionan como animales sociales y culturales. Todas las personas pertenecen a una cultura y se desenvuelven dentro de una sociedad que las distingue según sean sus costumbres, arte y creActividad. La evolución humana progresa gracias a una constante interacción de su mundo con su entorno; esta se lleva a cabo entre los individuos y la sociedad, entre la naturaleza y la cultura. Los tiempos cambian y esto conlleva nuevas transformaciones en la sociedad; ahora se le ve desde otra perspectiva y hacia otros enfoques. Según Gallegos (1997, p. 16), “la nueva visión deberá impulsar una renovación de la educación y de toda la cultura de la humanidad”.

El ser humano se desarrolla en su entorno y vive en una ambivalencia que se acopla con su medio y con su yo interior. Debe aprender a convivir con su mundo interior y exterior. Es dentro de su mundo interior donde nace la inspiración para crear arte y belleza. El cerebro humano es complejo: un constante fluir de pensamientos, deseos y aspiraciones dentro del mundo íntimo del individuo. Consta de varias partes estructuralmente diferentes, cada una dotada de inteligencia y subjetividad propia que dan pie a la creActividad. La evolución de la conciencia ha dado cabida a las grandes pirámides, a la música clásica, al ballet y a tantas manifestaciones lúdicas del arte creActivo. Incluso, los seres humanos tienen su propia forma creActiva de actuar, vivir y comunicarse.

Un nuevo orden, una nueva civilización

El mundo es un proceso totalizador mental y cósmico que trasciende a las mentes y conciencias individuales. La sociedad actual está en constante cambio, en continua transformación. Es la nueva sociedad de la información, de cara al siglo XXI, en donde se dan muchas innovaciones gracias a la creActividad y a la espontaneidad de sus individuos. Los organismos son mucho más sensitivos y están íntimamente conectados unos a otros y al ambiente. Es precisamente esta sensibilidad la que le permite al ser humano crear arte y desarrollar su creActividad a plenitud en contacto directo con la naturaleza y con los demás seres pensantes y sensibles.

El conocimiento se mide por el reconocimiento que otros hacen de la creAcción individual. Cada creAcción individual merece ser

apreciada y respetada por su valor artístico y estético. Toda nueva imagen estética es percibida por las demás personas a través de la forma en que quien la crea desea que la vean; por ejemplo, un paisaje costumbrista, el cual puede ser percibido o interpretado según el cristal desde donde se mire. Lo más importante dentro de este contexto es el respeto y el crédito a la creAcción de la persona autora.

La civilización, de cara al siglo XXI, va evolucionando y la creActividad va de la mano con el progreso. Las innovaciones tecnológicas hacen la vida humana cada día más sencilla. La tecnología es una herramienta de la cual el ser humano se ha valido para crear y desarrollarse en su entorno. Ejemplo de ello son los grandes rascacielos y edificaciones que hacen crecer las ciudades día con día. También se puede mencionar lo fácil que es actualmente acceder a la información por medio de Internet, o lo sencillo de comunicarse con otras personas alrededor del mundo gracias a las telecomunicaciones. Así como han ocurrido todos estos cambios, la educación también evoluciona y se vuelve más abierta hacia nuevos paradigmas y formas de aprender. De hecho, [Cornejo \(2012\)](#) menciona:

En las últimas décadas hemos asistido a cambios profundos en todos los ámbitos de la actividad humana. Vivimos en un mundo globalizado donde acontecimientos, otrora inconexos, tienen repercusiones casi inmediatas. En este nuevo escenario, la educación no ha estado ajena al proceso de cambios, algunos con efectos visibles inmediatos y otros con efectos de largo plazo difíciles de predecir. (p. 1)

El ser humano, como *homo digitalis creActivus*, evoluciona y crece. Su creActividad le ha permitido llegar muy lejos. Tiene todo el mundo a su alcance y puede seguir evolucionando cada día más. Sin embargo, debe pensar siempre en el bienestar del resto de la humanidad, así como en la preservación del planeta, en su sostenibilidad y en su protección. Como bien menciona [Samper \(2002, p. 44\)](#), “la globalización es un proceso inacabado, al cual le falta regulación, humanización y civilización”.

La educación juega un papel muy importante dentro de todos estos cambios que la sociedad actual está viviendo. La ciencia se ha introducido en distintas áreas de la educación; por ejemplo, como señala



Laughlin, “lentamente estamos empezando a cambiar el contenido de esa educación científica por algo más moderno y formas más modernas de ciencia, por ejemplo, la ecoeducación” (según se cita en [Gallegos, 1997](#), p. 18).

La ecoeducación, de acuerdo con [Gallegos \(1997, p. 76\)](#), es un modelo educativo integral basado en principios fundamentales de la ecología y su misión es “crear una conciencia que pueda actuar en términos de totalidad, es decir, una conciencia con habilidades instrumentales y capacidades holísticas”. Este holismo y las bases de la ecoeducación se centran en las comunidades de aprendizaje, que poco a poco van estando más en boga en la educación actual. Se enseñan principios importantes como la cooperación, la coevolución, la sustentabilidad, entre otros. Es importante que la educación siempre esté basada en valores y buenos procederes.

La educación holística, también conocida como educación integral, está innovando y diversificando el proceso educativo. [Quevedo \(2020, p. 166\)](#) menciona tres criterios principales para aplicar su metodología de enseñanza con el estudiantado: “la parte emocional, la construcción de conocimientos y la espiritual”. Para el autor, el componente emocional y espiritual no tienen por qué estar apartados de la parte cognoscitiva, pues “en su conjunto conforman la autoconstrucción del mundo interno de una persona”; en cuanto a lo espiritual, no necesariamente se debe asociar a un patrón religioso, sino más bien a “la empatía del sujeto respecto a su entorno, su sensibilidad hacia los demás, esa capacidad de comprender y entender a otros más allá de su propia individualidad” ([2020, p. 166](#)).

La visión del mundo debe cambiar para ayudar a la supervivencia humana. En este caso, la visión holística puede dar una guía al ser científica y espiritual al mismo tiempo; pues integra el conocimiento humano en la cultura de la sabiduría. De esta forma, ciencia, arte, tradiciones y espiritualidad se complementan unas con otras, forman una red en donde todas y cada una es valiosa y, por tanto, el ser humano necesita de ellas.

El ser humano y el amor

El ser humano es parte integral del cosmos, como producto de su evolución. [Nemeth-Baumgartner](#) afirma que “de la experiencia de la interconectividad fluye un sentimiento semejante al amor” ([1993](#), p.

44). El amor es un sentimiento y, a la vez, una fuerza que fluye de cada ser y hace a las personas experimentar las más bellas sensaciones. El amor todo lo puede, el amor todo lo da. Es un regalo de Dios y como tal debe ser compartido. Es un sentimiento que sostiene armónicamente al mundo.

El amor se puede describir de diferentes maneras, desde afección y cariño hasta una pasión muy intensa. El amor permite crear belleza para compartirla con otras personas a través de las manifestaciones artísticas más sensitivas. Según señala [Sangrador \(1993, pp. 181-196\)](#), se puede entender el amor como “una actitud positiva hacia otra persona, que incluye una predisposición a pensar, sentir y comportarse de un cierto modo hacia esa persona”. Ahora bien, [Bachoir \(1993, p. 3\)](#) lo describe en las manos del poeta como “un exagerado estado de ilusión o desilusión” y en las manos del filósofo como quien “lo quiere analizar racionalmente punto por punto”.

El amor es un intercambio de seres, saberes y placeres. Hay amor por la humanidad, así como hay caridad. La caridad es otra forma de amar a la humanidad. Este vocablo proviene del latín *caritas*, el cual significa también una especie de amor por los demás seres. La filantropía es otro tipo de amor por el prójimo, amor por los demás. Por amor, el ser humano decide crear belleza y arte para compartirlo con sus semejantes brindándoles todo lo dulce, todo lo tierno y todo lo hermoso que hay dentro de sí y que es capaz de ser vivido con otros.

Los grandes maestros han enseñado y predicado que todo acto moral es producto de la experiencia del corazón, que la ética y la moralidad no pueden ser impuestas desde fuera, pues son actos naturales como el respirar o el caminar. De acuerdo con [Nemeth-Baumgartner](#), el corazón es la gran caja de resonancia homeostática capaz de regular el medio interno con el externo en la representación del mundo de cada persona. Sobre esto, Aristóteles dijo: “El cerebro sabe, pero el corazón conoce” (1993, p. 46).

Cuando se es docente, se debe sentir un enorme amor por la profesión. Enseñar, aparte de ser un arte, es también una vocación y, sobre todo, se debe realizar con pasión y dedicación. No es fácil dedicarse a la educación; sin embargo, hacer de esto un estilo de vida brinda miles de satisfacciones y alegrías al recoger los frutos que el proceso de enseñanza-aprendizaje brinda. Cuando se aprende a enseñar por amor, no hay obstáculos ni impedimentos para que otras personas logren sus



metas y sueños. Quien se dedica a esta profesión debe hacerlo por pura satisfacción, convicción y amor.

Nuevos mundos

Se camina en dirección hacia nuevos mundos: la era de los medios digitales y la información. La sociedad actual ha cambiado y va a cambiar aún más. Lo que un día fue ya no es y no volverá a serlo en el futuro. El futuro está instalado entre nosotros y depende de nosotros. En el ámbito educativo, para lograr la adquisición de información, el o la docente debe analizar su materia y seleccionar los datos que desea evaluar mediante un examen y verificar el grado de conocimiento obtenido. La información, hoy día, se accede de una manera más ágil y dinámica y está al alcance de todas las personas.

Actualmente, dentro del diario vivir, no solo en la educación sino también en el hogar y en la oficina, se cuenta con Internet. Este representa la capacidad de adaptación e interacción con otras personas y en otros ámbitos. Mediante la red, las personas se conectan con otras, con otros mundos y espacios que les permiten conocer todo cuanto les rodea. Puede utilizarse como una herramienta para mediar la educación del siglo XXI, la cual debe ser siempre integral y holística, capaz de permitirle a cada persona desarrollarse y aprender de forma dinámica y creActiva.

Cualquier ser humano tiene la capacidad de ser creActivo y espontáneo; algunas personas poseen habilidades más desarrolladas, como las de ser líderes. No obstante, lo más importante es la capacidad de unir todas las habilidades y cualidades, para luego sumarlas y realizar esfuerzos en común en beneficio de la humanidad. Las actividades diarias de una persona emprendedora se basan en la cotidianidad y revelan las ideas dentro del diario vivir. El proceso innovador del emprendedurismo tiene la particularidad de que su creAcción se encuentra en mayor sintonía con la naturaleza de la actividad humana. Responde a un entusiasmo personal que es capaz de contagiar a otras personas para que se torne colectivo.

Por su parte, ante el avance de la tecnología, es necesario no dejar de lado el rescate de las humanidades. La cultura y el arte son los legados más preciados que una civilización posee. Ese arte le permite a la humanidad manifestarse en su máxima expresión y fundirse en una sola unidad con la naturaleza. Así, la danza es una manifestación de las

imágenes y formas de lo natural; la música, el idioma universal, el cual no necesita ser traducido para entenderse, solo hace falta sentirla; el teatro le permite al hombre expresarse a través de sentimientos y reacciones para comunicar un mensaje. En fin, cada manifestación artística es una forma de comunicación que el ser humano ha inventado para definirse de la manera más sublime.

Cada persona es un ser con poder. Con poder de decisión para crear, tener libre albedrío y hacer lo que cree correcto o lo que le parece lo correcto. El ser humano se relaciona entre grupos con otros seres humanos. Esto da origen al intercambio de las relaciones sociales y el comportamiento de la persona en la sociedad. Además, cuenta con la inteligencia para discernir entre lo bueno y lo malo. Sin embargo, la tecnología puede llevar a una persona a autodestruirse, si esta no es bien manejada. Tal es el caso de las potentes armas nucleares que podrían destruir el planeta con tan solo oprimir un simple botón.

En la sociedad actual, los valores espirituales y humanistas han sido puestos en segundo plano por el valor central del poder. Existe una lucha de poderes y a menudo las personas quieren demostrar quién es la más fuerte. La vida puede ser simple o compleja; esto depende del enfoque que se le quiera dar y del cristal a través del cual se mire el mundo y las situaciones. Una sociedad sana utiliza la energía y la creatividad de quienes la integran y al mismo tiempo les brinda valores éticos, morales y sociales. Ante esto, la sociedad debería prestar atención a lo individual y a lo colectivo, a lo complejo y a lo simple. Las situaciones interactúan entre sí y las personas interactúan con las circunstancias.

Para ser creativo se necesita tiempo e inspiración. Las grandes obras de arte nacen de momentos de éxtasis que los artistas viven. No se puede crear algo bello solo con sentarse a hacerlo. Para eso existe todo un proceso que debe llevar al objetivo final: la creación artística. Artista es quien logra plasmar la belleza. Hoy en día, gracias a la tecnología se puede crear diseños gráficos por computadora; incluso, lindas películas han sido elaboradas con la animación digital. Así, el arte y la tecnología pueden ir de la mano. Todo es cuestión de encontrar una armonía en la cual ambos puedan desarrollarse.

El avance de la tecnología y el idioma inglés

Actualmente en la sociedad los medios digitales son vistos desde diferentes perspectivas. Algunas personas perciben lo virtual como un



avance de la cultura, “tecnofílicas”; mientras que otras, las llamadas “tecnofóbicas” aún se resisten al cambio, a pesar de que la nueva era globalizada del siglo XXI lleva una dirección hacia cambios cada vez más beneficiosos para el sistema de vida.

De hecho, debido a la globalización, en estos días quien no sepa manejar una computadora o hablar un segundo idioma, como mínimo, podría considerarse un analfabeta. Otro tipo de analfabetismo es el sociocultural, pues lo mínimo que una persona debe saber y conocer es sobre la sociedad y la cultura en donde vive. Cuando una persona tiene conocimiento y buena formación educativa, puede acceder a buenos trabajos. De hecho, [Hopenhayn \(2006, p. 13\)](#) menciona que “es necesario adquirir destrezas para incorporarse creativamente en las nuevas formas de trabajo, y para participar con racionalidad comunicativa en espacios de negociación y de toma de decisiones”.

Con la difusión del Internet, estudiar inglés se ha convertido en una necesidad. Es el lenguaje de la tecnología, ya que las innovaciones y avances científicos y técnicos más significativos, como la investigación de avanzada, se publican en ese idioma. Además, el uso de anglicismos es más frecuente debido a la tecnología y a la presencia del inglés en determinadas profesiones y oficios. Por lo tanto, la condición receptora del español poco a poco va introduciendo términos nuevos en su léxico debido a la influencia de la ciencia y de la tecnología.

El dominio lingüístico del inglés se ha tornado necesario en el siglo XXI; está en las redes sociales, los centros de llamadas, las plataformas de entretenimiento, entre otras, y las personas usuarias de este tipo de tecnología hablan un “nuevo idioma” lleno de palabras en inglés, en la era del *smartphone*, del *e-mail*, del *bluetooth* y del *casting*. La red de Internet es parte de la vida diaria de millones de personas alrededor del mundo y resulta evidente el predominio de los Estados Unidos en este ámbito y en otros como la política, la economía, las ciencias, el cine o la moda. En palabras de [García \(2002\)](#), “todo esto influye en la pujanza del inglés” (p. 329).

La tendencia a utilizar anglicismos, al no existir palabras equivalentes en español, se vuelve cada vez mayor, por lo que muchas personas empiezan a hacerlo quizás por necesidad expresiva o, simplemente,

¿será una moda o un capricho hablar así?⁴ Como ejemplos de uso del español con anglicismos se pueden citar:

- Vamos a tener una *meeting* con el *staff* de la compañía después del *training* de las 9.
- Voy a *chequear* en Facebook y en Instagram cuántos *likes* tengo hoy.
- Netflix ofrece *streaming* en *high definition (HD)* para la mayoría de sus series y películas.
- A las 10 me *deslogueo* y tomo el *break*, pero hoy tomo el *lunch* a las 12:30.⁵

Lo anterior es una simple pincelada de cómo, especialmente las nuevas generaciones, están usando una forma del idioma que combina palabras en español con vocablos en inglés. Esto no escapa a otras generaciones (personas entre 30 y 50 años), quienes también, por su exposición al inglés en sus diferentes trabajos, suelen emplear muchos anglicismos en sus conversaciones diarias. Tal es el caso de los *manager*, *coaches* y *trainers*, quienes tienen contacto directo con sus *coaches* y sus *trainers*. Este tipo de personas partidarias del uso de anglicismos asumen o toman por sentado que las demás personas les entienden y están sintonizadas en su mismo canal. Incluso, si el interlocutor parece no entenderles, miran con desaprobación ese desconocimiento del anglicismo y ven a la persona con cierto desdén.

Las personas que utilizan anglicismos asumen una actitud de superioridad lingüística, para ellas, o de mayor conocimiento, o consideran “actualizadas” y las demás están con conocimientos limitados u obsoletos. Este tipo de personas que tienden a tener un sentimiento de superioridad lingüística por el hecho de utilizar un anglicismo las hace conocedoras del idioma y hasta en algunos casos se creen hablar el idioma perfectamente y lo que menos saben es inglés (G. Hernández, comunicación personal, 15 de junio de 2022).

4 A menudo, las personas suelen imitar a quienes admiran. Lo mismo ocurre en la pauta lingüística, se tiende a imitar a quienes utilizan anglicismos por una cuestión de prestigio o porque suena más “chic”.

5 La mayoría de las personas que emplean este tipo de expresiones o anglicismos son quienes trabajan en los *call centers*, así como las personas aficionadas a las redes sociales y a las plataformas de entretenimiento.



Por otro lado, un caso particular es la manera de escribir los anglicismos nativizados o adaptados en la lengua española. Por ejemplo, el verbo *to check* en inglés se utiliza con el significado de *chequear* en Costa Rica, mientras que en México prefieren emplear la palabra *che-car*. En Costa Rica, el verbo *to click* se dice *cliquear*; pero en España es *clicar*. O el caso de *guachar* o *guachear*,⁶ que las personas utilizan indistintamente para sustituir el verbo *to watch*.

Respecto al léxico, existen anglicismos que varían de un país a otro. Por ejemplo, la palabra *link* cuando no es empleada tal cual, se traduce como *enlace* en Costa Rica, mientras que los mexicanos prefieren emplear la forma *liga*. El ya mencionado anglicismo *clicar* o *cliquear* es utilizado como *hacer clic* para referirse a la acción de pulsar uno de los botones del “ratón”, conocido en la mayoría de los países de Hispanoamérica como *mouse*.

Ahora bien en cuanto a pronunciación, también existen variantes; por ejemplo, en el caso del anglicismo *wi-fi* la población costarricense lo pronuncia como [‘waifai], mientras que los españoles dicen [‘wifí]. En el caso del término *fútbol*, en Costa Rica se pronuncia [fut‘bol], pero en otros países como Argentina o México la pronuncian como grave [‘futbol].⁷ Se puede hablar de muchos otros ejemplos, ya que cada día las personas tienden a incorporarlos más en el habla cotidiana.

También se pueden citar los acrónimos como *QA* [‘kiuei] o *AC* [‘eisi] que utilizan quienes trabajan en centros de llamadas o institutos de idiomas para referirse a un *quality analyst* o a un *academic coordinator*.⁸ Es muy usual referirse así a algunos puestos cuando se labora en ese tipo de instituciones, pero ¿qué pasa cuando las personas externas a esos contextos desconocen este tipo de nomenclatura? En esas situaciones el interlocutor, que no maneja esos términos, usualmente se siente excluido de la conversación.

Como ha sido ilustrado, el conocer una lengua como el inglés y el estar conectado con la tecnología permite abrirse a nuevos universos cibernéticos y tener acceso a miles de plataformas que Internet ofrece. Cada día se crean nuevas plataformas y sitios que pueden ser accedidos por millones de internautas alrededor del mundo. La nueva era de la tecnología pretende enriquecer a las personas culturalmente, ampliar

6 La escogencia de utilizar uno u otro término es meramente facultativa.

7 De hecho, en Argentina en la palabra *fútbol* prácticamente no pronuncian la consonante “t”.

8 QA es un analista de control de calidad. AC es un coordinador académico.

sus horizontes y permitirles mejorar su nivel de vida y educación. La idea es progresar y dirigirse hacia un universo en donde la ciencia y la tecnología estén siempre al alcance de todas las personas. Además, debe existir una igualdad de condiciones y oportunidades para que toda la humanidad se beneficie de los avances tecnológicos. Debe existir una democracia mundial en la que cualquier persona tenga acceso a la información, a la educación, al arte y a la cultura, una democracia en la que exista igualdad de condiciones y esté libre de inforricos y de infopobres.

Las características prometedoras de la era de las redes son, según muchas personas, la hipertextualidad, la conectividad y la transversalidad. Se trata de utilizarlas en beneficio de una educación solidaria, porque la bipolarización de la sociedad entre “inforricos” e “infopobres” está en contradicción con las oportunidades ofrecidas por el propio potencial tecnológico. Es preciso trabajar pedagógicamente el desequilibrio de los seres humanos en relación con las oportunidades contenidas en las obras de sus propias manos (Assmann, 2002, p. 21).

La educación debe ser accesible. Hoy, gracias a plataformas como Zoom, Teams o Google Meet las personas se pueden conectar e interactuar con otras y la educación se ha vuelto más ágil y dinámica. No es necesario asistir a un centro educativo a recibir clases, todo se puede hacer de forma virtual. La pandemia por COVID-19 sacó lo mejor de las personas profesionales en educación y del estudiantado. Las personas han descubierto que para aprender computación, algún idioma o clases en general no necesitan asistir a una escuela, a un colegio o a una universidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje se puede realizar desde sus propios hogares o sus lugares de trabajo por medio de una computadora, una tableta o un teléfono celular. Sin embargo, el paso de virtualizar todo el proceso educativo aún no ha sido realizado por completo, pero tal vez en un futuro cercano este paso se dé y cambie el paradigma educativo totalmente.



Conclusión

Las sociedades se dirigen hacia un nuevo mundo. El destino de la humanidad puede ser incierto si no se cuida verdaderamente el futuro del planeta. Cada persona tiene “en sus manos” la respuesta a ese cambio que la sociedad necesita. Los y las docentes deben concienciar a los demás para que se pueda hacer historia al construir y no al destruir, al crear y no al deshacer. La humanidad del hoy es la heroína del mañana, los paladines del futuro de la humanidad, los forjadores del destino. Los hacedores de creActividad en un mundo que se abre ampliamente para desarrollarse como seres espontáneos, sensibles y expresivos. La creActividad es una gran herramienta para lograr esto y para inmortalizarse dentro de la historia de la humanidad.

El proceso educativo ha cambiado y la tecnología les permite a las personas abrirse a amplios y vastos universos de información, la cual está al alcance de un simple clic y esto permite a millones de personas acceder a ella, por eso se deben brindar espacios para que quienes tienen menos recursos económicos puedan acceder a ella.

La cultura de sostenibilidad y acceso a la educación debe facilitar el seleccionar lo que realmente sea sostenible y desechar lo que no. El ser humano cuenta con increíbles elementos como la imaginación y la capacidad humana de inventar. El desarrollo de la imaginación creadora es necesario para desarrollar una cultura de sostenibilidad. Imaginar es crear y el ser humano tiene la capacidad de crear y desarrollar infinidad de proyectos.

El campo de la construcción del conocimiento debe ir dirigido armónicamente a la integración de las potencialidades del desarrollo humano. Esta visión va completada con la dimensión de soluciones en favor del futuro del mundo, determinada en la interacción de los criterios, de la comparación de ideas y de equilibrios dinámicos e interdependientes.

La humanidad puede valerse de la red de redes de la comunicación: “Internet”, pues permite que los infopobres sean cada vez menos y que el mundo se llene de inforricos con acceso a una educación digna del siglo XXI, con miras hacia los cambios de un paradigma educacional más fructífero y próspero para todas las personas.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea S. A. de Ediciones.
- Bachoir, O. (1993). *El amor*. Alianza Francesa de Arequipa. <https://es.scribd.com/document/400431293/Alberoni-F-1996-Enamoramiento-y-Amor-Nacimiento-y-Desarrollo-de-Una-Impetou-sa-y-Creativa-Fuerza-Revolucionaria-Barcelona-Gedisa>
- Capra, F. (1998). *El punto crucial*. Editorial Troquel.
- Cornejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 15-37. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a2.pdf>
- Elliot, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Ediciones Paidós.
- Gallegos, R. (1997). *Una sola conciencia. Enfoque holístico sobre el futuro de la humanidad* (1.ª ed.). Editorial Pax México.
- García, J. M. (2002). *El préstamo lingüístico en la enseñanza de las lenguas. Problemas de etnocentrismo*. ASELE. Actas XIII. Centro Virtual Cervantes. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800254>
- Gonçalves, S. (2010). Epistemología y educación: Síntesis general y educación artística en la génesis del auto-evaluación, conciencia y autonomía. *Synesis*, 2(2), 89-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6356594>
- Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal. Una perspectiva latinoamericana. *Revista PRELAC*, 2, 12-25. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145868>
- Mayorga, L. P., Bravo, K. D. y Ferreira, M. A. (2020). Construcción del conocimiento desde una visión retrospectiva de la ciencia y sus avances. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(55), 259-274. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/55/art13.pdf>
- Nemeth-Baumgartner, A. (1993). *Macrometanoia. Un nuevo orden una nueva civilización*. Editorial Sudamericana.
- Ortega y Gasset, J. (1998). La barbarie del “especialismo”. En M. Gardner (coord.), *Los grandes ensayos de la ciencia* (pp. 91-96). Nueva Imagen.



- Quevedo, C. R. (2020). La educación holística. Una oportunidad para transformar la realidad educativa en el siglo XXI. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(3), 165-179. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2522>
- Samper, E. (2002). Educación y globalización. En *Educación y globalización: los desafíos para América Latina* (vol. 1, pp. 43-49). Naciones Unidas/CEPAL/ECLA/OEI. <https://silo.tips/download/educacion-y-globalizacion-los-desafios-para-america-latina>
- Sangrador, J. L. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, 5(Sup.), 181-196. <https://www.psicothema.com/pdf/1137.pdf>
- Zemelman, H. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: Los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En S. Caba y G. García (eds.), *Observaciones Latinoamericanas* (pp. 19-29). Ediciones Universitarias de Valparaíso.



“Gafas violetas” para reducir las desigualdades a través de la pedagogía: propuesta para incorporar la teoría de género en los cursos del componente pedagógico de las carreras compartidas de la División de Educología en la Universidad Nacional¹

Purple Glasses to Curb Inequalities through Pedagogy: A Proposal to Guide the Incorporation of Gender Theory Amongst the Pedagogical Courses of the Shared Majors of the Department of Educology of Universidad Nacional

Andrea Patricia Morales Méndez²

Universidad Nacional

Costa Rica

andrea.patricia.morales.mendez@gmail.com



Recibido: 18 de agosto de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.7>

- 1 Este ensayo es el resultado del trabajo final de graduación para optar por la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional de Costa Rica.
- 2 Licenciada en Psicología por la Universidad Católica de Costa Rica, mención honorífica en su trabajo final de graduación. Especialista en estudios de Género por la Universidad de Chile. Bachiller en Teología, Máster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria y Bachiller en Género y Desarrollo por la Universidad Nacional de Costa Rica. Se desempeñó como asesora de trabajos finales de graduación para la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Docente de psicología, teología, investigación y género en distintas universidades costarricenses. Cuenta con publicaciones sobre psicología, cuidados paliativos pediátricos, economía feminista con enfoque de género y memoria histórica del movimiento estudiantil de la UNA. <https://orcid.org/0000-0003-1817-9275>



Resumen

El propósito del ensayo es brindar recomendaciones concretas para transversalizar la teoría de género, específicamente en los cursos del componente pedagógico de las carreras compartidas de la División de Educología, en la Universidad Nacional (UNA). Para ello, se examina los ejes y contenidos temáticos de los cursos, a saber: Desarrollo docente y escenarios de la vida profesional; Desarrollo costarricense y modelos educativos; Desarrollo humano y teorías del aprendizaje; Seminario de formación pedagógica: pedagogía y procesos educativos; Introducción a los procesos educativos y Mediación pedagógica para la educación inclusiva. Se propone una serie de recomendaciones para modificar los programas de dichos cursos, y así lograr que el estudiantado de las carreras de enseñanza reciba una formación que le permita efectuar análisis de género e interseccionalidad en su praxis docente. Se apostó por micro rupturas donde el cuerpo docente no debe poseer una formación amplísima en género para comprender y aplicar los elementos sugeridos, sino solo sensibilidad social y deseos de transformar el entorno en uno más justo e igualitario. Como próximo eje temático, se insta a proponer estas recomendaciones o similares en otras unidades académicas, con el objetivo de ampliar la transversalización de dicha teoría en toda la oferta académica de la UNA.

Palabras clave: Educación, interseccionalidad, praxis docente, propuesta teoría de género.



Abstract

This essay intends to provide specific recommendations aiming at the crystallization of the transversality of gender theory amongst the pedagogical courses of the common majors of the Department of Educology of Universidad Nacional (UNA). To achieve that, the axes and thematic contents of the following courses are revised: Teacher Development and Professional Career Scenarios, Costa Rican Development and Educational Models, Human Development and Learning Theories, Seminar on Pedagogical Education: Pedagogy and Educational Processes, Introduction to Educational Processes, and



Pedagogical Mediation for Inclusive Education. A series of recommendations are suggested to modify the syllabi of those courses, achieving that those students enrolled in Education with Specialization on Secondary Education are given a teaching process which enables them to analyze their educational practice from gender and intersectionality. It was opted for micro-breaks where the teaching staff does not need to have extensive training in gender to understand and apply the suggested elements, but only social sensitivity and a desire to transform the environment for a more just and egalitarian one. As the next thematic axis, it is urged to continue proposing recommendations such as these in other academic units in order to broaden the mainstreaming of this theory throughout the academic offerings of UNA.

Keywords: education, intersectionality, educational practice, gender theory, proposal

Introducción

Costa Rica es una república democrática que se ha suscrito en múltiples declaraciones, convenciones e instrumentos internacionales en materia de derechos humanos, equidad e igualdad de género. Estos son de acatamiento obligatorio a lo largo y ancho del territorio nacional y, periódicamente, se debe rendir cuentas sobre su implementación de *jure* y *de facto*.

Desde 1948, el país adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). A partir de esa fecha, ha ratificado múltiples conferencias en materia de género como miembro de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de Estados Americanos (OEA). Al respecto, [Ulate y Preinfalk \(2016\)](#) detallan cuáles son algunos de estos instrumentos:

Carta de Naciones Unidas [San Francisco, California] (1945), Convención sobre Derechos Políticos de la Mujer [Nueva York] (1952), Conferencia Mundial de la Mujer de las Naciones Unidas (México, 1975), Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW) [Nueva York] (1979), II Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Copenhague, 1980), III Conferencia Mundial sobre las Mujeres

(Nairobi, 1985), Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas [Nueva York] (1993), Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos (Viena, 1993), Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará) [Brasil] (1994), Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Naciones Unidas (Pekín, 1995), Revisión de Pekín (Pekín+5, 2000) [y] Cumbre del Milenio [Nueva York, 2000]. (p. 7)

La DUDH es un tratado general compuesto por 30 artículos. Aunque el primero asevere que todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos (ONU, 1948), realmente la sociedad es jerárquica y existen diversos tipos de discriminación: sexismo, clasismo, capacitismo, gordofobia, racismo, xenofobia, aporofobia y odio hacia las personas del colectivo LGBTQ+³, entre muchas otras. En respuesta a las necesidades particulares de cada colectivo social es que, desde la ONU y la OEA, se han promulgado múltiples instrumentos como los ya citados. Cuando un país los ratifica se compromete a crear legislación nacional para hacerlos valer y, por tanto, a garantizar los derechos humanos particulares de cada sector de la población de acuerdo con sus necesidades. A esto se le llama “interseccionalidad”; es decir, al análisis de las múltiples opresiones que una sola persona puede vivir en función de sus características particulares (Williams-Crenshaw, 2016).

En esta línea de acuerdos internacionales, Costa Rica se comprometió en el 2015 a cumplir la Agenda 2030 de la ONU, la cual es una proyección a 15 años compuesta por 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas (ONU, 2015). Su único fin es acabar con las desigualdades en el mundo. Para efectos de este ensayo, resulta indispensable resaltar el objetivo 4, que radica en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad. Asimismo, el objetivo 5 consiste en

3 Siglas de lesbiana, gay, bisexual, transexual, travesti, transgénero, *queer*, intersexual, demi-sexual, panssexual y asexual.



impulsar la igualdad de género. Por tanto, el Estado costarricense, a través de sus instituciones educativas, se encuentra en la obligación no solo de brindar una educación de calidad, sino también de crear mecanismos para promover la igualdad de género y cerrar las brechas sociales.

La Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), desde antes de la promulgación de esta agenda, se había comprometido con el respeto absoluto a las personas, al plasmar en el artículo 1 del Estatuto Orgánico que el humanismo sustenta el quehacer universitario. Ello significa que la UNA “promueve la justicia, el bien común, el respeto irrestricto a la dignidad humana y los derechos de las personas y la naturaleza” (Asamblea Universitaria, 2015, p. 19).

Asimismo, la universidad cuenta con una Política para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG), adscrita como unidad a la Rectoría e integrada al Plan de Mediano Plazo Institucional. Esta tiene por objetivo propiciar una cultura universitaria libre de discriminación y marginación de género, con el fin de contribuir a la justicia social mediante la ejecución de metas académicas. Por su parte, la política 7 de la PIEG, del eje Sensibilización y Capacitación, establece que en la UNA se estimulará y difundirá conocimiento en materia de igualdad y equidad de género.

La oferta académica de Costa Rica (desde preescolar hasta educación superior, tanto en el sector público como en el privado) debe estar alineada a las obligaciones que el Estado ha adquirido en materia de derechos humanos e igualdad de género. La vía más eficaz de transformación social es por medio de la educación, pero esta propuesta va más allá. Apunta a la transversalización del enfoque de género en los cursos donde se “enseña a enseñar”, donde se forma a futuras personas formadoras, pues muchas de ellas trabajarán con infantes y adolescentes, con lo cual se impacta a las nuevas generaciones. No se debe olvidar que es una vía concreta para hacer efectiva la PIEG a lo interno de la UNA, así como de los compromisos internacionales ratificados por Costa Rica.

La UNA oferta trece bachilleratos cuyos nombres inician con “Bachillerato en la enseñanza de...”: Arte y Comunicación Visual, Ciencias Exactas y Naturales, Educación Comercial, Educación Física, Deporte y Recreación; Español, Estudios Sociales y Educación Cívica, Filosofía, Francés, Inglés, Inglés para I y II ciclo, Matemática, Música y Religión. En una conversación oral con la directora de la División de Educología, María Jesús Zárate Montero (M. J. Zárate, comunicación personal, 8 de marzo de 2023), los siguientes son algunos de los cursos

que pertenecen a las mallas curriculares de las carreras en cuestión y la base de esta propuesta pedagógica: Desarrollo docente y escenarios de la vida profesional; Desarrollo costarricense y modelos educativos; Desarrollo humano y teorías de aprendizaje; Seminario de formación pedagógica: pedagogía y procesos educativos; Introducción a los procesos educativos y Mediación pedagógica para la educación inclusiva.

“Gafas violetas” para transformar los cursos pedagógicos

Como se mencionó, el objetivo de este es realizar una serie de recomendaciones concretas para guiar la incorporación de la teoría de género en las asignaturas detalladas en el apartado anterior. En primer lugar, antes de explicar cómo incluir dicha teoría en la oferta académica de la División de Educología, se debe empezar por definirla.

Al respecto, [Araya \(2015\)](#) ofrece la siguiente explicación:

Se afirma que el género es una categoría analítica, pues como heurística positiva proporciona un marco conceptual que permite formular nuevos aspectos sobre el conocimiento y su carácter androcéntrico al ofrecer conceptos, definiciones e hipótesis que guían un proceso de investigación. Desde la noción de heurística negativa, es decir, desde el conjunto compartido de supuestos que son centrales y que, por tanto, no se pueden desechar, la heurística negativa del género es la impugnación; el rechazo de la naturalización de las desigualdades basadas en las diferencias anatómicas. (pp. 291-292)

El género es la categoría de análisis del movimiento feminista y academización de sus demandas ([Hernández, 2006](#)). Durante la segunda ola del feminismo, cobró fuerza y se incorporó a la academia a partir de la década de los setenta en el mundo anglosajón ([Araya, 2015](#)). Este hecho histórico es fundamental, pues al pasar de consigna en protestas sociales al objeto de estudio académico, el género adquiere rango de teoría, lo cual permite transversalizarlo en distintas disciplinas universitarias.

[Grosfoguel \(2013\)](#) denuncia que la sociedad occidental es racista, sexista, misógina y colonial desde antes del siglo XVI. Estas estructuras sociales persisten en la actualidad y una de las formas en que se



reproducen es por medio de la educación. De esta manera, si por ahí se perpetúan, también por allí se puede dismantelar mediante un análisis decolonial con perspectiva de género.

Una obra clave para entender la forma en que se perpetúa la discriminación a través de la formación escolar es la obra *El racismo entra y sale de la escuela* de [Jorge Ramírez \(2018\)](#). Esta analiza en detalle una muestra de textos escolares costarricenses de Estudios Sociales publicados entre la décadas de 1990 y 2010. El autor examina el punto de vista desde el cual son representados los grupos étnico-culturales, el sistema asignado de valores y las estrategias verbales y gráficas utilizadas para representarlos. Concluyó que estos textos están permeados de una visión euro y etnocéntrica, racista y clasista. Para posicionar el etnocentrismo, se recurre a estrategias gráficas de sobreexposición de rostros blancos que opacan a los demás grupos étnico-culturales, asimismo a estrategias verbales que sobrevaloran lo blanco-mestizo y negativizan o invisibilizan a quienes no lo sean. Si no se atienden estas visiones sesgadas hacia todo ser que no sea caucásico, se continuará creando un imaginario social discriminatorio, en detrimento de la calidad de vida de las personas.

Así como un programa educativo puede mantener el *statu quo*, tal como lo refleja la investigación de [Ramírez \(2018\)](#), también tiene el potencial de alterar el orden social segregacionista y transformar la realidad. Cuando [Freire \(1994, 2004\)](#) diserta sobre una pedagogía de la autonomía en contraposición a la educación bancaria, cuyo “único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (p. 52), está incitando a ejercer un rol docente emancipador; es decir, uno que desafíe esta sociedad colonial ([Grosfoguel, 2013](#); [Williams-Crenshaw, 2016](#)). En palabras de [Freire \(2004\)](#), “somos seres condicionados, pero no determinados” (p. 9); por tanto, se pueden desaprofundar y construir nuevos conocimientos liberadores.

Estos nuevos conocimientos, que conducen a la liberación de las estructuras opresoras, se pueden alcanzar mediante la transversalización de las categorías analíticas del género y la interseccionalidad en el currículo educativo. Lo anterior con el fin de ir desapareciendo las prácticas que perpetúan el odio y la discriminación hacia quienes no pertenecen al canon hegemónico ([Grosfoguel, 2013](#); [Ramírez, 2018](#); [Williams-Crenshaw, 2016](#)). [Chaves \(2015\)](#) lo sintetiza de forma precisa:

La mediación pedagógica que se realiza desde las universidades debe incorporar criterios de género para no reforzar los estereotipos y las desigualdades existentes y, para que, haciendo un mejor uso de los diferentes recursos, no desaproveche oportunidades de promover la transformación de la cultura androcéntrica y patriarcal. (p. 38)

De forma general, la transversalización del género en el currículo universitario se puede realizar desde varias aristas. Por ejemplo, la propuesta de [Rodríguez \(2021\)](#) en la Universidad de Costa Rica (UCR) es posible de replicar no solo en los cursos pedagógicos de la División de Educología, sino en todas las asignaturas de la oferta académica de la UNA. La investigadora propuso ante el Consejo Universitario que la incorporación de autoras en la bibliografía de todos los cursos de dicha casa de estudios sea obligatoria.

Dicha invitación no es absurda ni antojadiza cuando se estudia en su debido contexto. En el caso de la UNA, el Segundo Diagnóstico Institucional Relaciones de Equidad entre Mujeres y Hombres en la Universidad Nacional ([Delvó et al., 2021](#)) arrojó que existe un rezago en la carrera académica del personal académico en propiedad. El 67,3 % de la población catedrática estaba conformada por hombres y solo un 32,6 % por mujeres. El análisis concluye que las mujeres cuentan con menos tiempo libre que los varones para dedicarse a investigar, escribir y publicar. Por lo tanto, al ser las publicaciones un mecanismo para ascender en carrera académica, las mujeres están en clara desventaja con respecto a los hombres, pues se encuentran sobrecargadas al asumir el trabajo doméstico no remunerado. Esta doble jornada laboral les resta tiempo para dedicarse a escribir y luego publicar.

Los resultados de esta investigación se podrían extrapolar a cualquier universidad costarricense si se consideran los resultados de la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) del Instituto Nacional de Estadística y Censos ([INEC, 2017](#)): al trabajo doméstico no remunerado, las mujeres dedican 36 horas semanales, versus 13 horas en el caso de los hombres. Por tanto, impulsar a las mujeres a publicar y luego leerlas es un acto político disruptivo, pues los obstáculos que enfrentan para producir intelectualmente no son pocos.

El estudiantado debe aprender que un reparto equitativo de las labores domésticas y de cuidado es un tema de justicia social. El perpetuar una mala distribución limita el desarrollo profesional de las mujeres, al anclarlas en la esfera privada en detrimento de su papel en el ámbito



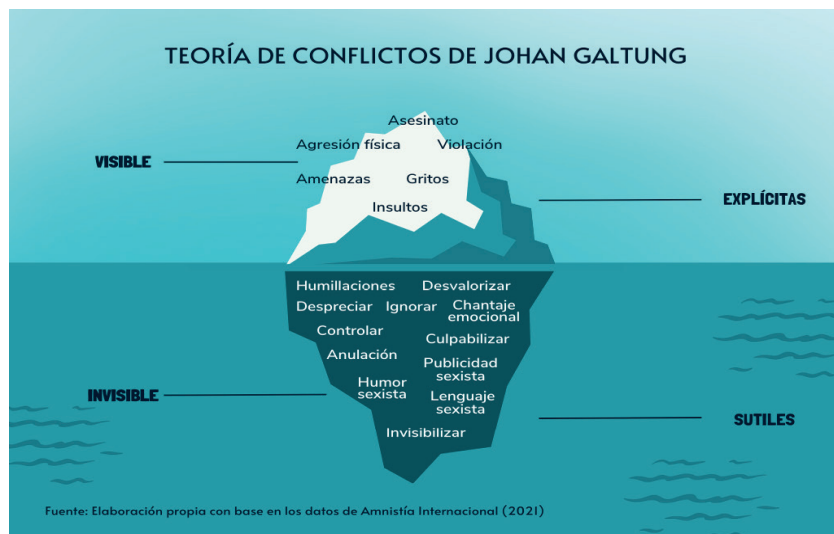
público. Asimismo, es vital darle valor al trabajo doméstico no remunerado, pues según la investigación del Banco Central de Costa Rica y del Instituto Nacional de las Mujeres, este representa el “25,3 % del Producto Interno Bruto (PIB)” (Mora, 2019, párr. 2). Si a esas personas se les pagara por las labores de limpieza, cuidado, crianza y demás, habría que tomar un cuarto de la producción anual costarricense para devengar esos salarios. Con base en estos datos estadísticos, se puede propiciar debates y reflexiones en el aula de clases.

Para ofrecer un ejemplo en concreto, se toma el curso “Desarrollo docente y escenarios de la vida profesional” del Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. En su contenido temático “Problemáticas que afectan el desempeño profesional docente” se estudia aspectos como: síndrome del trabajador quemado o *burnout*, tipos de estrés, manejo del estrés, depresión, ansiedad, diferentes situaciones psicosomáticas, tipo de personalidad y consecuencias del estrés en la docencia. Al ser la educación una carrera tradicionalmente feminizada, uno de los elementos a estudiar en este eje debe ser la doble y triple carga laboral femenina (INEC, 2017). Será probable que las profesoras experimenten esta realidad cuando ejerzan su profesión. Por lo tanto, visibilizar esta manifestación de violencia es fundamental para erradicarla.

En el contenido temático “Implicaciones éticas en el ejercicio docente y en el proceso educativo” es esencial estudiar el rol docente de tolerancia cero hacia los diferentes tipos de violencia. Una posibilidad sería incluir la Teoría de conflictos de Johan Galtung (Calderón, 2009) como la vía más sencilla para aprender a identificar las manifestaciones sutiles de violencia, base de los actos explícitos socialmente sancionados.

Amnistía Internacional (2021) ofrece la metáfora de un iceberg para ejemplificar la propuesta de Galtung y comprender el fenómeno de la violencia de género (Figura 1).

Figura 1
Violencia de género



Nota: Elaboración propia a partir de datos de [Amnistía Internacional \(2021\)](#).

Cuando la identificación de las manifestaciones sutiles de violencia se vuelve sencilla, proceder a frenarlas es el siguiente paso. Uno de los retos actuales que presenta Latinoamérica es la baja expectativa de vida de las personas trans, la cual es de 35 años (OEA, 2015). Son 45 años menos si se compara con la esperanza de vida en Costa Rica, la cual es de 80,9 años (INEC, 2022).

De acuerdo con la tesis de [Hernández et al. \(2015a\)](#), realizada en Costa Rica, una de las razones por las cuales las mujeres trans son víctimas de explotación sexual comercial cuando son menores de edad se debe a la ausencia de redes de apoyo. En sus casas, las rechazan y sufren de matonismo escolar mientras cursan primaria y secundaria. Lo peor de esto es que sus docentes son cómplices de la violencia al no detener a quienes agreden ([Hernández et al., 2015b](#)). Dicha discriminación las empuja al abandono escolar y, por tanto, a las calles. Si desde pregrado se siembra la consciencia, en el estudiantado de las carreras de enseñanza, sobre cómo acabar con la transfobia en las aulas, esto podría contribuir a la construcción de un mejor futuro.



Como está bien establecido en el eje “El papel del docente en el quehacer transformador de la sociedad por medio de la pedagogía”, del curso “Desarrollo docente y escenarios de la vida profesional”, el profesorado puede impactar las vidas de sus estudiantes. Únicamente, basta con ejercer desde la pedagogía transversalizando la teoría de género para transformarlas de forma positiva. En la asignatura “Desarrollo costarricense y modelos educativos”, de las carreras Enseñanza del Español y Enseñanza del Inglés hay un eje temático denominado “Estado de la Educación en Costa Rica”.

ONU Mujeres (2018) realizó un análisis con perspectiva de género de los 17 ODS de la Agenda 2030. Respecto al ODS 4 de educación de calidad, se afirma que, a nivel mundial, “15 millones de niñas en edad escolar nunca tendrán la oportunidad de aprender a leer y escribir en la escuela primaria, en comparación con 10 millones de niños” (p. 83).

Como parte del eje en análisis, se puede asignar una pequeña investigación de curso donde se explore si en Costa Rica la exclusión educativa de personas menores de edad tiene afectación diferenciada por sexo; asimismo, si el embarazo en adolescentes juega un rol preponderante en el abandono escolar. El profesorado puede instarles a buscar cifras para identificar si una parte de esos embarazos son producto de relaciones impropias, las cuales se encuentran penalizadas desde el 2017 por la *Ley Fortalecimiento de la Protección Legal de las Niñas y las Adolescentes Mujeres ante Situaciones de Violencia de Género Asociadas a Relaciones Abusivas, Reforma Código Penal, Código Familia, Ley Orgánica TSE y Registro Civil, y Código Civil N.º 9406* (Ley de Relaciones Impropias). Con estas pautas, se enseña a desagregar datos y a realizar análisis desde la teoría de género.

Ahora bien, con respecto a la materia “Desarrollo humano y teorías del aprendizaje”, del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y del Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática, el primer eje temático se titula “Desarrollo físico y sexual del adolescente”. Es fundamental incluir subtemas acerca del surgimiento de la orientación sexual y la identidad de género, la cual incluye la homosexualidad, bisexualidad y transexualidad desde un enfoque desestigmatizante.

En la cuadragésima tercera Asamblea Mundial de la Salud, celebrada el 17 de mayo de 1990 en Ginebra, Suiza, por la Organización Mundial de la Salud (1990), se “eliminó la homosexualidad de la lista

de Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), con consenso generalizado de que la homosexualidad es una variación natural de la sexualidad humana” (Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos, 2022, párr. 1). Encontrarse con docentes cuya visión de la sexualidad se enmarque en un paradigma de derechos humanos, puede impactar de manera positiva el desarrollo sexual de infantes y adolescentes a su cargo.

Adicionalmente, se puede implementar un foro para reflexionar sobre las razones por las cuales una persona trans tiene una expectativa de vida de 35 años en Latinoamérica, y el rol del matonismo escolar y de la exclusión educativa en esto. Todo lo anterior con base en la recomendación suministrada páginas atrás para el curso “Desarrollo docente y escenarios de la vida profesional”.

En el caso del “Seminario de formación pedagógica: pedagogía y procesos educativos”, del Bachillerato en la Enseñanza de la Ciencias Exactas y Naturales, Bachillerato en la Enseñanza del Francés, Bachillerato y Licenciatura en Educación Comercial y Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza del Arte y Comunicación Visual, el cuarto eje temático es “Perspectivas pedagógicas: pedagogía intercultural, pedagogía de la diversidad, pedagogía crítica y otras perspectivas contemporáneas en torno a la pedagogía”. La pedagogía feminista debe estar incluida en los contenidos temáticos del curso.

Barra y Núñez (2021) la definen como la “filosofía y práctica de enseñanza que toman las herramientas de la teoría y la acción feminista para analizar el hecho educativo y hacer propuestas, tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal” (p. 18). Con ello, se le brindará al estudiantado las herramientas para fomentar el análisis de género e interseccionalidad en la docencia. Como lo explica Martínez (2016, p. 137), la pedagogía feminista “evidencia que no es posible mantenerse neutrales en cuanto a las desigualdades, sea por género, etnia o clase”. Expone además que “la base de dichas desigualdades tiene raíces estructurales [cuya] solución tendrá que venir desde una transformación del sistema cultural y social, atendiendo a varios ámbitos de acción”, entre ellos el educativo. La posibilidad de atender estas problemáticas de raíz la brinda la pedagogía feminista y por ello debe estar incluida en los contenidos de este seminario.

Respecto a la asignatura “Introducción a los procesos educativos” del Bachillerato en la Enseñanza del Español y del Bachillerato



en la Enseñanza del Inglés, esta posee varios contenidos temáticos que pueden ser tomados en cuenta. En primer lugar, “Relación entre ideología y educación” (subcontenido: “Educación como proceso reproductor o transformador de la cultura”), se puede enseñar cómo el análisis en clave de género es un mecanismo para transformar positivamente la sociedad y la cultura.

En segundo lugar, el contenido “Educación y relaciones de poder en el aula” permite incluir la herramienta de análisis de interseccionalidad para comprender los diferentes grados de poder y opresión que las personas poseen (Williams-Crenshaw, 2016). En tercer lugar se plantea “El papel del profesorado dentro del proceso educativo”. Resulta imperativo educar bajo un enfoque que promueva el análisis desde la teoría de género en procura del respeto a los derechos humanos de las poblaciones históricamente discriminadas en función de: su sexo, edad, clase social, color de piel, orientación sexual, identidad de género, peso corporal, nacionalidad, entre otros. Desde luego, se reitera que en este curso también se vuelve fundamental concientizar sobre el rol docente en el freno de la transfobia escolar y el aumento de la calidad de vida de las personas trans.

Por último, se encuentra el eje de “Mediación Pedagógica para la Educación Inclusiva” en el Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía, Bachillerato en la Enseñanza del Francés, Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza del Arte y Comunicación Visual, Bachillerato en Educación Musical y Bachillerato y Licenciatura en Educación Comercial.

En el primer eje temático “Estudio de las diferentes expresiones de la violencia desde diversas perspectivas: antropológica, sociológica, educativa y la teoría crítica de los derechos humanos, entre otras”, se debe estudiar el fenómeno de la violencia desde una mirada de interseccionalidad (Williams-Crenshaw, 2016). Una persona puede vivir diferentes tipos de violencias según su identidad (por ejemplo, una mujer afro de bajos recursos económicos vive simultáneamente sexismo, racismo y clasismo) y esto deben aprenderlo quienes matriculen dicha asignatura.

Para el segundo eje del curso “Relaciones de poder y lenguaje de violencia en los contextos educativos”, de nuevo cabe estudiar la transfobia en contextos educativos, su relación directa con el abandono escolar y la vida en condiciones precarizadas de las personas trans. En este punto, se puede hacer uso de la teoría de Galtung (Calderón, 2009)

para identificar desde las manifestaciones más sutiles la violencia de género hasta las más evidentes.

A continuación, la Tabla 1 sintetiza la propuesta general. Algunos elementos se repiten en varios cursos, como lo son el análisis sobre la baja expectativa de vida de las personas trans en Latinoamérica, la interseccionalidad y la incorporación de autoras en la bibliografía. Cabe destacar que estos cambios surgen del análisis de la autora de cada programa de curso y su criterio profesional como especialista en estudios de género. A futuro, se podría partir de aquí para profundizar en una transformación curricular exhaustiva que tenga como base epistemológica la teoría de género con análisis decolonial.



Tabla 1
Síntesis de la propuesta

CURSO	ELEMENTOS PROPUESTOS PARA INCORPORAR EN LOS CURSOS								Autoras en la bibliografía de los cursos
	Doble y triple carga laboral femenina	Teoría de conflictos de Johan Galtung	Baja expectativa de vida de las personas trans en Latinoamérica	Análisis de género del cumplimiento del ODS 4 en Costa Rica	Surgimiento de la orientación sexual y la identidad de género	Pedagogía feminista	Interseccionalidad		
Desarrollo docente y escenarios de la vida profesional	X	X	X						X
Desarrollo costarricense y modelos educativos				X					X
Desarrollo humano y teorías del aprendizaje			X		X				X
Seminario de formación pedagógica: pedagogía y procesos educativos								X	X
Introducción a los procesos educativos									X
Mediación pedagógica para la educación inclusiva			X						X

Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

Durante la exploración de antecedentes para elaborar el presente ensayo se encontró un hallazgo: existen múltiples fuentes que reflexionan sobre las bondades de la incorporación de la teoría de género en educación, pero no definen cómo llevar a la práctica esa transversalización. En aras de aportar para disminuir ese vacío de conocimiento surgió la presente propuesta la cual es inédita y responde al análisis de seis programas de cursos impartidos por la División de Educología. Resultó esperanzador constatar que el curso “Educación para la diversidad” del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y Bachillerato en la Enseñanza del Español, fue diseñado con perspectiva de género. Por ello, no se le plantea ninguna modificación.

En este ensayo se apostó por micro rupturas donde no se debe tener una formación amplísima en género para comprender y aplicar los elementos sugeridos, sino solo sensibilidad social y deseos de transformar el entorno por uno más justo e igualitario. Aunque no estaría de más dar un siguiente paso y prospectivamente planear procesos de capacitación y sensibilización para el personal docente de la división, en particular, y del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la UNA, en general. Una transformación curricular no será suficiente si no se realizan constantes capacitaciones para formar académicamente al profesorado en teoría de género y análisis decolonial. Esto les permitirá comprender problemas estructurales, interpretarlos y buscarles soluciones.

Los cursos del componente pedagógico tienen un alcance similar a los estudios generales: pertenecen a varias carreras de grado. El ideal a futuro sería poder ampliar el rango de alcance de la transversalización del análisis de género en toda la oferta académica universitaria. La presente propuesta puede fungir como precursora, e incentivar acciones más ambiciosas como ofertar no solo asignaturas optativas, sino cursos de servicio con perspectiva de género que sean de carácter obligatorio para toda la comunidad universitaria, incluyendo al Sistema de Estudios de Posgrado.

La educación no es neutral, pues responde al contexto en donde está inmersa. Por tanto, el análisis en clave de género debe estar siempre presente para no perpetuar los esquemas de discriminación en las instituciones educativas. Puede que la resistencia al cambio se haga presente en todo este proceso, pero la igualdad entre las personas solo será posible si se educa con miras a la emancipación y la consciencia



crítica. Solo así se podrá dejar de referirse a algunos sectores sociales como subalternos, pues en una sociedad basada en la justicia ninguna persona es ciudadana de segunda categoría.

Referencias

- Amnistía Internacional. (2021). *Iceberg-violencia-género-default*. <https://blogs.es.amnesty.org/madrid/2021/03/01/niunamas-como-karla/iceberg-violencia-genero-default/>
- Araya, S. (2015). La categoría analítica del género: notas para un debate. *Hallazgos*, 12(23), 287-305. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413838649014.pdf>
- Asamblea Universitaria. (2015). *Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf>
- Barra, P. y Núñez, B. (2021). *Una aproximación a la pedagogía feminista y sus prácticas en la educación rururbana* [Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Biblioteca Digital UAHC. <https://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6137>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>
- Chaves, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, 29, 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/4678/467846262004.pdf>
- Delvó, P., Fernández, D. y Jiménez, S. (2021). *Segundo Diagnóstico Institucional: Relaciones de Equidad entre Mujeres y Hombres en la Universidad Nacional*. <https://www.iem.una.ac.cr/index.php/quienes-somos/documentos/category/26-libros-iem?download=83:segundo-diagnostico-institucional>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido* (45.ª ed.). Siglo XXI. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogia-delOprimido.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía* (2.ª ed.). Paz e Terra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%A-De-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361360>
- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómaditas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153296009.pdf>
- Hernández, M. L., Hernández, K. y Vargas, I. (2015a). *Representaciones sociales en adultas trans que incursionaron en la explotación sexual comercial siendo menores de edad* [Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología, Universidad Católica de Costa Rica]. SSBUCAT. <https://opac.ucatolica.ac.cr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2817>
- Hernández, M. L., Hernández, K. y Vargas, I. (2015b, 22 de junio). *TRANS-formando* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aUG-Li6w5C8>
- Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH). (2022). *17 de mayo – Día Internacional contra la Homofobia, la Bifobia y la Transfobia*. <https://www.ippdh.mercosur.int/17-de-mayo-dia-internacional-contrala-homofobia-la-bifobia-y-la-transfobia-2/#:~:text=El%2017%20de%20mayo%20de,natural%20de%20la%20sexualidad%20humana>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (INEC). (2017). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo*. <https://inec.cr/multimedia/enut-2017-encuesta-nacional-uso-del-tiempo-0>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (INEC). (2022). *Esperanza de vida al nacer*. <https://inec.cr/indicadores/esperanza-vida-al-nacer>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544536008.pdf>
- Mora, A. (2019, 15 de octubre). Datos del INAMU y BCCR ponen el foco en la importancia del trabajo doméstico no remunerado. *Delfino*. <https://delfino.cr/2019/10/datos-del-inamu-y-bccr-ponen-el-foco-en-la-importancia-del-trabajo-domestico-no-remunerado>
- ONU Mujeres. (2018). *Hacer las promesas realidad: La igualdad de género en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (1.ª ed.).



- ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2018/SDG-report-Gender-equality-in-the-2030-Agenda-for-Sustainable-Development-2018-es.pdf>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2015). *Comunicado de prensa: En el Día Internacional de la Memoria Trans, CIDH urge a los Estados a aumentar la expectativa de vida de las personas trans en América*. <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2015/137.asp>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1990). *43ª Asamblea Mundial de la Salud. Ginebra, 7-17 de mayo de 1990. Resoluciones y decisiones. Anexos*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/201722/WHA43_1990-REC-1_spa.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Elaborada%20por%20representantes%20de%20todas,todos%20los%20pueblos%20y%20naciones>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Ramírez, J. (2018). *El racismo entra y sale de la escuela* (1.ª ed.). EUNA. <https://www.euna.una.ac.cr/index.php/EUNA/catalog/book/229>
- Rodríguez, V. (2021, setiembre). *Mujeres en la bibliografía* [video]. Charla TED. https://www.ted.com/talks/valeria_rodriguez_quesada_mujeres_en_la_bibliografia
- Ulate, C. y Preinfalk, M. L. (eds.) (2016). *Política para la igualdad y equidad de género en la Universidad Nacional y Plan de acción* (2.ª ed.). Instituto de Estudios de la Mujer. <https://www.es-cinf.una.ac.cr/index.php/documentos/normativa-general?download=74:politicas-de-igualdad-y-equidad-de-genero-una>
- Williams-Crenshaw, K. (2016, octubre). *La urgencia de la interseccionalidad* [video]. Charla TED. https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=es



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E
INVESTIGACIONES**



**Sistematización de experiencia:
transformación de las prácticas
académicas del curso Introducción a la
Administración de Negocios, Recinto de
Guápiles, Universidad de Costa Rica, en
el contexto del COVID-19**

Systematization of an Experience:
Transformation of the Academic Practices
of the Course Introduction to Business,
Guápiles Campus, University of Costa
Rica, in the Context of COVID-19

Ariel Arguedas Ulloa¹
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
ariel.arguedas@ucr.ac.cr



Resumen

Descripción: El presente artículo describe las buenas prácticas académicas adoptadas tras la crisis sanitaria mundial, que ha incidido en el ámbito educativo.

Objetivo: Detallar los pasos para lograr la transformación en las prácticas académicas del curso Introducción a la Administración de Negocios de la Universidad de Costa Rica. **Metodología:** Se ha empleado la metodología



Recibido: 30 de octubre de 2022. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.8>

¹ Docente en la Universidad de Costa Rica, licenciado en Dirección de Empresas de la Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0003-2031-240X>

de cinco tiempos recomendada por Jara (2011). **Resultados:** La gran transformación radica en que la metodología pasa a ser 100 % virtual. El docente debió diseñar, previamente, el material didáctico para su clase sincrónica, así como adicionar elementos asincrónicos que le permitan abordar los objetivos y compartirlos con el estudiantado, al mismo tiempo que se apoya con herramientas digitales no tradicionales. **Conclusiones:** El contexto mundial obliga a los docentes a modernizar la estructura de las aulas físicas o virtuales, en función del estudiante, con espacios dinámicos e interactivos. Asimismo, se concluye que las prácticas académicas no son una ocurrencia, consisten, más bien, en un proceso planificado, en el cual la autoevaluación y el acompañamiento con pares es sumamente provechoso para el diseño didáctico.

Palabras clave: Administración, contabilidad, enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza superior, pandemia.



Abstract

Description: This paper describes the good academic practices adopted after the global health crisis that has affected the educational field. **Objective:** To describe the steps to achieve transformation in the academic practices of the Introduction to Business Administration course University of Costa Rica. **Methodology:** The five-time methodology recommended by Jara (2011) has been used. **Results:** The great transformation in academic practices lies in the fact that the methodology becomes 100% virtual, where the teacher had to previously design the teaching material for his synchronous class and add asynchronous educational elements that make him approach the subject, objectives, and share them through a pedagogical strategy with students, while relying on non-traditional digital tools. **Conclusions:** The global context forces all teachers to modernize the structure of physical or virtual classrooms depending on the student with dynamic and interactive spaces; in addition, it is concluded that academic practices are not an occurrence. Rather, it is a planned process in which evaluation and accompaniment with peers is of great help for instructional design.



Keywords: administration, accounting, higher education, pandemic, social science education

Introducción

Las universidades y sus aportes sustantivos como la docencia, la investigación y la acción social permiten lograr un papel protagónico en el desarrollo del mundo. “A través de estas instituciones que transmiten a los individuos el conocimiento intelectual indispensable para la modernización y la democratización de la sociedad” (Castillo-Cabeza *et al.*, 2016, p. 1), “se promueve una tendencia basada en el conocimiento relevante que transforma y beneficia a las economías” (Medina *et al.*, 2020, p. 19).

En Costa Rica, en coordinación entre sectores como Gobierno y entidades universitarias, se ha trabajado en las últimas décadas para garantizar el acceso a la educación superior, en la búsqueda de formar ciudadanos productivos. Para Ángeles (2019):

Las universidades públicas en Costa Rica son resultado del deseo de dotar al país de instituciones que contribuyan con la formación de su gente; con el fin de mejorar la calidad y bienestar de la población del país. Hoy día, Costa Rica cuenta con 5 instituciones de Educación superior estatal que fueron creadas para atender diferentes necesidades de profesionales en diversas áreas del conocimiento. (párr.1)

Herrera y Suárez (2021) afirman que “se asumen las universidades como nodos estratégicos del sistema nacional de innovación” (p. 140). La función principal de actores como las instituciones universitarias es gestionar actividades relacionadas con la innovación (Brem y Radziwon, 2017). Se destaca, en este sentido, la importancia de generar esa innovación desde las bases académicas, para garantizar que el aprendizaje adquirido en las aulas se vincule con los espacios sociales y obtener, con ello, rendimientos redituables en el tiempo.

En cuanto al impacto de la crisis sanitaria mundial, que ha incidido en todos los sectores, incluido el ámbito educativo, se “sufrió varios cambios trascendentales en donde se debía tomar estrategias inmediatas” (Fonseca-Páez y Mancheno-Saá, 2021, p. 971). Ante la

transformación requerida, Gleason y Rubio (2020) advierten que “las universidades están replanteando sus enfoques” (p. 2).

Pardo y Cono (2020) señalan que “la transición no es automática ni tiene que ver con inyectar más tecnología, sino con un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico” (p. 23). Lo anterior evidencia la necesidad de una transición para renovar y adaptar las tecnologías, así como las metodologías, el conocimiento y el aprendizaje (Paredes-Chacín *et al.*, 2020). Es evidente que estas modificaciones a los procesos académicos deben mejorar el diseño formativo; en esta línea, García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2020) señalan que “necesitamos propuestas innovadoras para romper con dinámicas y modos de hacer, para experimentar nuevos modos de desarrollar procesos y proyectos educativos” (p. 37).

En este contexto, la Universidad de Costa Rica ha logrado articular esfuerzos como parte de un proceso disruptivo que garantiza la continuidad de la formación académica en beneficio de la institución, el estudiantado, los docentes y la sociedad en general. Alfaro (2020) indica que:

Más de 3000 docentes capacitados y la implementación de la virtualidad al 100% en los cursos de la institución, es el resultado del Plan de Adopción del aprendizaje híbrido o blended learning, un proceso liberado por la Vicerrectoría de Docencia, a través de MECTICS. (párr.1)

El Recinto de Guápiles, más precisamente la Cátedra de Negocios, se ha adaptado a las directrices de la universidad y ha implementado una serie de acciones que garantizan la continuidad del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de este reporte es sistematizar la experiencia vivida, con la finalidad de describir los pasos para lograr la transformación en las prácticas académicas del curso Introducción a la Administración de Negocios, así como evidenciar su aporte en materia de innovación y emprendimiento. La utilidad radica en la importancia de describir las buenas prácticas adoptadas en tiempos de pandemia, lo cual contribuye a una construcción conjunta de vivencias para continuar avanzando en el cambio del sistema educativo, al mismo tiempo que brinda un marco conceptual referido al papel del emprendedor universitario.



Esta sistematización se divide en cinco apartados: primero, se contextualiza el desarrollo del curso; segundo, se aborda la conceptualización de ejes temáticos relacionados con el estudio; tercero, se estructura el marco metodológico; cuarto, se presenta la sistematización de la experiencia en sí; quinto, se sintetizan las reflexiones y conclusiones.

Antecedentes

Contexto general

Durante la pandemia del COVID-19 y en apego a las recomendaciones del Ministerio de Salud del país, la Universidad de Costa Rica adoptó una serie de directrices ante el nuevo coronavirus; algunas de las acciones más representativas son:

- Según la Oficina de Divulgación e Información, la primera acción que tomó la institución el 9 de marzo del 2020, en conjunto con el Centro de Coordinación Institucional de Operaciones, fue informar que, a raíz de la pandemia, el personal docente, el administrativo y el estudiantado que presentara algún tipo de síntomas de gripe podría ausentarse y trabajar desde su casa.
- Ese mismo mes, el día 11, el Centro de Coordinación Institucional de Operaciones informa a toda la comunidad que se suspenden las clases presenciales y recomienda implementar la modalidad de enseñanza virtual.
- La Escuela de Administración de Negocios, en el comunicado EAN-M-343-20 del 17 de marzo del 2020, gira la instrucción de suspender totalmente la docencia presencial, basado en la Resolución R-95-2020 de la Rectoría Universitaria.
- La Vicerrectoría de Docencia indica el 1 de abril del 2020 que todas las personas docentes deben priorizar la utilización de la plataforma virtual de la universidad (Mediación Virtual).
- Más recientemente, el 2 de febrero del 2021, el Centro de Coordinación Institucional de Operaciones ratifica que las actividades académicas se continúen ejecutando mediante la modalidad virtual, sin ninguna afectación de la calidad de estas.

Contexto específico

El curso Introducción a la Administración de Negocios se ha impartido por más de trece años en el Recinto de Guápiles para las carreras Dirección de Empresas (última promoción de 2015) y Contaduría Pública (carrera vigente), las cuales mantienen un vínculo con la Escuela de Administración de Negocios, sus autoridades administrativas y las instancias de coordinación académica, por medio de una carta de entendimiento que se actualiza cada cierto periodo.

Lo anterior permite participar de forma activa en las diversas cátedras, secciones y eventos de alta trascendencia, como las ferias de negocios denominadas *Expo-Innova* y *Generación E*, las cuales cumplen con la entrega de información y otros requisitos solicitados por dicha escuela, según los acuerdos firmados.

Pese a las condiciones globales de la pandemia, el curso se ha impartido de manera virtual, en apego a las instrucciones de la Cátedra de Negocios y la Escuela de Administración misma. Es importante destacar que las prácticas académicas también se adaptaron para lograr la participación de los equipos de trabajo en las ferias de innovación y emprendimiento, así como para el desarrollo del curso. En este contexto, [Cordero \(2021\)](#) precisa que, entre ambas ferias, se presentan más de cien ideas de negocios con una propuesta de valor innovadora y alto sentido de responsabilidad social. [Molina \(2020\)](#) destaca que, tras la virtualización de las actividades académicas, la feria se ejecutó en una plataforma también virtual, lo cual permitió triplicar las visitas a los stands, en comparación con los años anteriores.

Marco teórico

En esta sección, se abordan las definiciones relacionadas con el tema de estudio, lo cual permite contextualizar el proyecto y proporcionar al lector un marco de referencia. Inicialmente, se precisa que las universidades son, en esencia, generadoras de espacios donde se construye el conocimiento, se propician entornos formativos y los participantes interactúan. Según [Argueta y Jiménez \(2017\)](#), la universidad es “generadora y difusora del conocimiento a través de sus docentes e investigadores, forma talento humano con capacidad crítica y reflexiva” (p. 2). Para garantizar un proceso de aprendizaje mediante el que efectivamente se construya conocimiento, es importante diseñar estrategias



didácticas adecuadas al contexto inmediato; para Quinquer (1997, según se cita en [García, 2019](#)):

Una estrategia didáctica es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas. Las decisiones que toman los docentes se refieren al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan y construyan conocimiento. (p. 4)

Asimismo, el diseño académico se pretende construir desde un marco conceptual hasta llegar a un escenario actitudinal, donde el estudiante pueda ser parte del proceso:

Ello implica una valoración adecuada y equilibrada de contenidos de los distintos ámbitos (conceptual, procedimental, actitudinal) y una visión del aprendizaje científico que dé el suficiente protagonismo al alumno, entendiendo que éste ha de implicarse en la realización de actividades adecuadamente orientadas que permitan el aprendizaje de contenidos. ([García y Martínez, 2003](#), p. 80)

Estas intenciones formativas pueden tener diferentes formatos (objetivos, ejes problemáticos o preguntas orientadoras) y buscan direccionar el proceso por un rumbo específico y claramente delimitado por prácticas académicas, las cuales, para [Becerra y Fonseca \(2009\)](#), se definen como un espacio de enseñanza ligado a un objetivo de aprendizaje.

[Freire \(1970\)](#) marca un precedente importante en la forma de abordar el contenido de un curso y la forma en que el estudiantado debe asumir su papel en el proceso de aprendizaje, “elaborada con él y no para él” (p. 42). En este marco, el estudiante será responsable de su propio desarrollo y con esta postura podrá involucrarse en los procesos de aprendizaje de manera tanto activa como asertiva. [García y Martínez \(2003\)](#) enfatizan “la evolución, modificación, ampliación y reestructuración de las concepciones didácticas iniciales de los futuros docentes, centrándonos en la autocrítica de las propias ideas y en el análisis de las nuevas opciones que han ido desarrollándose en los últimos años” (p. 84). Para [Vázquez-Mata \(2008\)](#), “se hacen necesarios nuevas

tecnologías y metodologías” (p. 5). En el contexto actual, se aceleró el cambio recomendado desde hace varios años, las prácticas académicas han tenido que migrar y cambiar tras el proceso de virtualización.

Por otro lado, y para finalizar este apartado, se precisan los conceptos generales del curso en estudio, los cuales representan su producto final. Emprendedor es “quien aborda la aventura de iniciar un negocio, lo organiza, busca capital para financiarlo y asume todo o la mayor cantidad de riesgo” (Silva, 2013, p. 15). En esta línea, la [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Eurostat \(2007\)](#) define que la innovación implica crear algo nuevo o mejorarlo significativamente, sea un bien o un servicio, hecho que implica el cambio en las prácticas empresariales para luego iniciar un proceso de comunicación y comercialización del producto.

Metodología

En esta unidad textual, se define el marco metodológico que mejor se adaptó a las necesidades y características de la sistematización de la experiencia. Según [Jara \(2011\)](#), el proceso permite “obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias” (p. 3). La importancia del método radica en que genera un conocimiento integral basado en los saberes académicos, las reflexiones y el aprendizaje crítico.

Se ha empleado la metodología de cinco tiempos recomendada por [Jara \(2011\)](#), que incluye un proceso en el que se define un punto de partida de la experiencia basada en la participación y evidencia; requiere, además, formular un plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexiones a fondo, hasta finalizar en el punto de llegada. En las siguientes secciones, se desarrolla el modelo.

Punto de partida

La transformación de las prácticas académicas surge como una respuesta al contexto sanitario mundial. En conjunto con la Cátedra de Negocios, se ejecutó una serie de cambios estructurales a la metodología de enseñanza, con el propósito de ajustarse a las nuevas condiciones mundiales. Por lo tanto, resulta valioso plasmar la experiencia vivida en los dos años de pandemia, para un curso que requiere una alta virtualidad, desarrolla una feria de emprendimiento históricamente ejecutada de manera presencial e involucra en sus quehaceres actores sociales



(docente y estudiantes), quienes se enfrentaban por primera vez al contexto virtual.

Perfil del estudiante

Se identifica, en mayor proporción, un sector poblacional estudiantil de primer ingreso que experimenta, por primera ocasión, el sistema de educación superior, personas jóvenes, provenientes de diversos colegios y, en su mayoría, de zonas rurales.

Objetivo del curso

La carta al educando inicia con el siguiente objetivo general: brindar al estudiante los fundamentos teóricos y prácticos para adquirir una visión contemporánea de los temas de negocios, buscando contribuir en su formación inicial como un profesional emprendedor, que requiere desenvolverse en un mercado globalizado, de manera competitiva, ética y con responsabilidad social.

En este sentido, la temática del curso permite conectar los elementos primordiales de los negocios con los ejes del saber: economía, administración, mercadeo, contabilidad y finanzas, sobre los cuales se profundizará a lo largo de la carrera universitaria. Al ser un curso introductorio, se busca que el profesional de contaduría pública se prepare en las áreas técnicas de la administración, como una persona emprendedora y consiente de la importancia que implica la dinamización de los negocios para el país. Los primeros ejes temáticos son teóricos, con los cuales se busca asociar casos de aplicación que permitan profundizar el análisis crítico del estudiantado y, conforme avanza el semestre, se suman contenidos prácticos, entre ellos el tema de contabilidad y finanzas.

Plan de sistematización de la experiencia

Este reporte es una sistematización en retrospectiva de los acontecimientos vividos en los dos años de pandemia, que abarcan el I semestre del 2020 y el I semestre del 2021. A partir de los datos almacenados en la plataforma oficial de la Universidad de Costa Rica (Medicación Virtual), los correos institucionales, el chat oficial con los estudiantes vía telefónica, los videos grabados de las sesiones sincrónicas, las experiencias compartidas en la Cátedra de Negocios y el Recinto de Guápiles, propiamente, así como la participación en la Feria Virtual de Generación E, se reconstruye y ordena la información.

Objetivo de la experiencia

Describir los procesos que se desarrollaron en el curso Introducción a la Administración de Negocios impartido en el Recinto de Guápiles de la Universidad de Costa Rica en el contexto de la pandemia, para reconocer los cambios adoptados en las prácticas académicas, al mismo tiempo que se evidencia el fomento de la innovación y el emprendimiento, desde la carrera Contaduría Pública, para la región.

Delimitación

Temporalmente, el curso se desarrolló en dos semestres distintos que comprenden el periodo desde el 9 de marzo del 2020 al 19 de julio del 2020 (primer semestre 2020) y el 15 de marzo del 2021 hasta el 1 de agosto del 2021 (primer semestre 2021). Geográficamente, se imparte en la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica, Recinto de Guápiles. La experiencia fue compartida con un total de 78 estudiantes. El curso se encuentra en el primer semestre de la malla curricular de la carrera Contaduría Pública.

Eje central de la experiencia

La transformación de las prácticas académicas del curso Introducción a la Administración de Negocios, en el contexto de la pandemia, para un curso que contiene tópicos de emprendedurismo.

La experiencia en sí: reconstrucción de la historia

Las actividades desarrolladas en el curso están plasmadas en la carta al estudiante, con un cronograma que incluye asignaciones individuales, casos grupales de estudios, pruebas cortas, exámenes, lecturas y similares, abordados a lo largo del semestre. Esto se construye previamente, desde la Cátedra de Negocios, en colaboración con todos los docentes que la conforman, lo cual permite uniformidad y estandarización en todas las sedes y recintos de la universidad. Asimismo, se incluye en la carta al estudiante una serie de pasos y avances que este deberá entregar para que desarrolle su idea de negocio y, posteriormente, presente el producto o servicio ideado en el ciclo lectivo. Únicamente dos grupos seleccionados participan en la Feria de Generación E, efectuada desde la Coordinación de las Ferias de Innovación y Emprendimiento de la Escuela de Negocios, todos los años. Tradicionalmente, estas actividades se llevaban a cabo de manera presencial, pero los docentes de la Cátedra de Negocios tomaron acuerdos para



virtualizar al 100 % las prácticas académicas y lograr cumplir con el desarrollo del curso.

Secuencia didáctica

Las primeras semanas consistieron en un proceso de adaptación por parte de la universidad, el docente y el estudiantado. Por lo tanto, las rutas de acción acogidas durante el desarrollo académico estuvieron relacionadas con proporcionar diálogos, mensajes de apoyo, compartir los comunicados oficiales de la universidad y generar espacios que posibilitaran reducir los niveles de ansiedad o temor frente a la situación mundial. El curso se caracteriza por ser de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal, lo cual genera una amplia posibilidad de adoptar diversas estrategias didácticas, entre las cuales se pueden mencionar: estudio de casos, aula invertida, gamificación, trabajo colaborativo, entre otros, que se abordarán en las siguientes líneas. En la Tabla 1, se mencionan las primeras prácticas académicas aplicadas en el curso para el tema I:

Como se aprecia en la Tabla 1, las sesiones sincrónicas están apoyadas con herramientas digitales, como Zoom. Por lo tanto, el estudiante debió recibir el enlace de la sesión para acceder a la clase. La primera semana cada participante tuvo la posibilidad de encender su cámara y presentarse con sus compañeros. Posteriormente, se compartió la carta al estudiante, que se preparó de previo desde la Cátedra de Negocios, donde se indica todas las actividades y asignaciones que se efectuaron a lo largo del curso.

El siguiente paso fue presentar el material didáctico confeccionado por el docente. Contiene los principales conceptos del texto oficial del curso, el capítulo referido a la unidad temática, ilustraciones, ejemplos y preguntas abiertas para interactuar. Estas primeras semanas fueron magistrales, pero siempre propiciando espacios estratégicos de preguntas abiertas, en los cuales el alumno pueda participar y se genere un ambiente de colaboración.

Finalmente, se asignó el proyecto correspondiente a la Feria de Negocios GE. Para ello, se creó, desde la Cátedra de Negocios, una herramienta digital interactiva en Genially (esta es de uso exclusivo de la Cátedra de Negocios, por lo tanto, no se aborda en la presente sistematización). Se conformaron los equipos de trabajo de manera aleatoria y se dividió la sesión en subsalas grupales, para que el estudiantado se

Tabla 1

Prácticas académicas, tema I: dinámica de las empresas y la economía (semanas 1 y 2)

Prácticas académicas	Herramientas digitales
<p>Previo a la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación con la Cátedra de Negocios, para el uso de la herramienta interactiva de la Feria GE y los temas del curso. 2. Preparar material didáctico en Power Point, para la sesión sincrónica. 3. Compartir las notas técnicas de la Cátedra de Negocios y el programa del curso. 4. Preparar y compartir los casos de estudio. 5. Compartir los accesos a Zoom. 6. Crear un grupo exclusivo, en WhatsApp, para el grupo. <p>Durante la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar el curso y el programa oficial. 2. Presentar el material didáctico. 3. Presentar la herramienta interactiva de la Feria GE, en Genially. 4. Conformar los equipos de trabajo, en salas grupales de Zoom. 5. Abordar el caso de estudio individual de economía. 	<p>Plataforma virtual:</p> <p>Mediación Virtual</p> <p>Correo institucional</p> <p>Zoom</p> <p>Genially</p> <p>MURAL</p> <p>WhatsApp</p> <p>YouTube</p>

Nota: Elaboración propia.

conociera, estableciera las reglas de trabajo y seleccionara un coordinador para su equipo de trabajo. Es importante señalar que, en ocasiones repetidas, algunos estudiantes presentaban problemas de conexión (Internet), salían y entraban a las sesiones en diferentes tiempos; por esta razón, todas las sesiones sincrónicas eran grabadas y, posteriormente, compartidas por medio de un enlace en YouTube, en un espacio creado en la plataforma virtual. Asimismo, el alumnado tuvo la posibilidad de



interactuar con el docente y sus compañeros, en un grupo privado de WhatsApp, que se crea con el consentimiento de todos.

Como parte de las asignaciones asincrónicas, se compartió, desde Mediación Virtual, notas técnicas referidas a la unidad temática, con ejemplos actualizados de nuestro país; este material se preparó antes desde la Cátedra de Negocios. Adicionalmente, se asignó un caso de estudio individual, que el estudiante debió resolver de manera asincrónica y entregar en la plataforma de Mediación Virtual al docente, quien lo revisó y realizó una retroalimentación por este mismo medio, al igual que una retroalimentación general del caso en las sesiones sincrónicas.

Tabla 2

Prácticas académicas, tema II: el empresario y administrador moderno (semanas 3 y 4)

Prácticas académicas	Herramientas digitales
<p>Previo a la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar material didáctico en Power Point, para la sesión sincrónica. 2. Preparar video de YouTube con ejemplos del tema, como apoyo asincrónico. 3. Dividir los temas de las exposiciones grupales. 4. Preparar y compartir los casos de estudio, notas técnicas y prueba corta I. <p>Durante la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar el material didáctico. 2. Repasar las notas técnicas. 3. Abordar el caso de estudio individual de ética. 4. Moderar las exposiciones grupales de los estudiantes. 5. Generar salas grupales para los avances de la Feria de Negocios GE. 	<p>Plataforma virtual: Mediación Virtual Correo institucional Zoom Genially MURAL WhatsApp YouTube</p>

Nota: Elaboración propia.

Las siguientes semanas se intentó propiciar un escenario donde el estudiantado tuviera una mayor participación y se sintiera parte del proceso académico. Ello se logra gracias a que el estudiante tiene más familiarización con la virtualidad. Se abordaron los contenidos relacionados con el tema de administración, apoyados en el material didáctico preparado y presentado por el docente en la sesión sincrónica (lo indicado en la Tabla 2). Además, se realizaron preguntas abiertas que permitieron repasar las notas técnicas.

El siguiente paso fue moderar las exposiciones grupales trabajadas bajo la estrategia didáctica de aula invertida. Previamente, se asignó tanto el tema como el material a los equipos y en el programa del curso se detalló una rúbrica de evaluación con lo mínimo esperado en cada presentación grupal; posteriormente, los grupos investigaron y prepararon una intervención en la sesión sincrónica. Lo anterior genera trabajo colaborativo, participativo y activo en la construcción del conocimiento, igual que estrategias de comunicación, uso de herramientas digitales, entre otros aspectos de socialización. Resulta apropiado recalcar que en la mayoría de los casos hubo una resistencia del estudiante por habilitar su cámaras.

Además, en estas semanas, se aplicó la primera prueba corta en la plataforma de Mediación Virtual. Los estudiantes tuvieron las instrucciones antes, con las cuales se les indicó que debían habilitar sus cámaras de Zoom y, en un espacio temporal concreto, completar la asignación. Una vez finalizada la prueba, el sistema generó automáticamente la nota obtenida; cualquier duda o consulta fue abordada en esta misma semana. Para finalizar la sesión sincrónica, se abrió un espacio en el que los equipos de trabajo se reunieran en sesiones grupales para avanzar desde la plataforma digital MURAL, con su trabajo final. Tal plataforma les permitió a los estudiantes participar en tiempo real en la construcción de sus avances, en todo el semestre.

Como asignación asincrónica, se confeccionó un material audiovisual en YouTube que incluía ejemplos prácticos, con la finalidad de reforzar los temas vistos en clase, y se asignó un caso de estudio individual. Es importante mencionar que los estudiantes siempre tuvieron acceso a horas de consulta (fuera del su horario de clase) y, en estas semanas, varios hicieron uso del espacio, lo cual reflejó un compromiso o preocupación con su proceso académico. Surgieron algunas dudas



comunes a la hora de entregar los trabajos, casos especiales de estudiantes con problemas de electricidad, Internet y similares.

Tabla 3

Prácticas académicas, tema III: fundamentos de mercadeo (semanas 5, 6 y 7)

Prácticas académicas	Herramientas digitales
<p>Previo a la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar material didáctico en Power Point, para la sesión sincrónica. 2. Confeccionar la herramienta en Kahoot, para la estrategia didáctica de gamificación. 3. Confeccionar herramienta en Padlet, para los casos de mercadeo, en clase. 4. Preparar y compartir los casos de estudio, notas técnicas, material audiovisual en YouTube e instrucciones de la prueba parcial I. <p>Durante la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir el material didáctico. 2. Repasar las notas técnicas. 3. Resolver en subgrupos casos de mercadeo, por medio de Padlet. 4. Aplicar la estrategia didáctica de gamificación. 5. Abordar el caso de estudio grupal de mercadeo. 6. Aplicar la prueba parcial I. 	<p>Plataforma virtual: Mediación Virtual</p> <p>Correo institucional</p> <p>Zoom</p> <p>WhatsApp</p> <p>YouTube</p> <p>Kahoot</p>

Nota: Elaboración propia.

La unidad III es una de las más extensas, el interés principal en esta semana fue que el estudiante construyera conocimiento con ejemplos prácticos. Para lograrlo, en las sesiones sincrónicas se compartió el material didáctico indicado en la Tabla 3, preparado por el docente, el cual contiene

ejemplos de mercadeo, imágenes y videos de empresas exitosas; asimismo, se abordaron las notas técnicas con situaciones de mercadeo ya resueltas.

Posteriormente, se crearon subgrupos aleatorios en Zoom. A cada equipo se les asignó un caso de mercadeo por resolver, desde la herramienta digital Padlet; al finalizar, los equipos socializaron sus apreciaciones y respuestas. Se aprovechó la conformación de las subsalas para aplicar, en 10 minutos, una estrategia didáctica de gamificación, empleando la herramienta Kahoot, con 12 preguntas teóricas sobre los temas ya vistos. El fin fue concientizar al estudiante sobre su nivel de conocimiento, de cara a la prueba parcial, apoyándose en un juego serio. Asimismo, se aprovechó las horas de consultas, para que los educandos repasaran, mediante un cuestionario, los temas vistos en clase; hubo un gran interés y participación en estas sesiones extraclase. Como se indica en la Tabla 4, se aplicó la prueba parcial I; es importante precisar que el examen se preparó desde la Cátedra de Negocios y se aplicó el mismo día, a la misma hora, en todas las sedes y recintos del país.

Ahora bien, como asignaciones asincrónicas, se confeccionó un material audiovisual desde la Cátedra de Negocios, en YouTube, con ejemplos prácticos y un paso a paso sobre cómo resolver casos de mercadeo; este se compartió en la plataforma de la universidad. Con el fin de reforzar todo lo anterior, se asignó, adicionalmente, un caso grupal de mercadeo para que los equipos resolvieran de modo asincrónico. Sobre este último, se generó un espacio de retroalimentación, desde la plataforma virtual de la universidad y en los espacios sincrónicos.

En este punto del curso, se reduce, en cierta forma, los niveles de incertidumbre sobre la virtualidad y ello permite al estudiantado concentrarse más en sus asignaciones y su aprendizaje. Asimismo, en todo momento, los participantes tienen la posibilidad de interactuar con el docente y sus compañeros, por medio del grupo WhatsApp o el correo institucional.

Ahora bien, el tema IV se caracteriza por ser más conceptual, así que, en las sesiones sincrónicas, se presentó al estudiante el material didáctico preparado por el docente, con los conceptos más importante del libro de texto, ilustrados con ejemplos, imágenes y palabras claves.

La actividad evaluativa de estas semanas consistió en la aplicación de la prueba corta II, referida a los contenidos ya abordados en las sesiones previas. Como actividades asincrónicas, el estudiantado debió resolver el caso asignado, por medio de la plataforma virtual de la universidad, y avanzar con sus trabajos finales.



Tabla 4

Prácticas académicas, tema IV: fundamentos de administración (semanas 8 y 9)

Prácticas académicas	Herramientas digitales
<p>Previo a la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar material didáctico en Power Point, para la sesión sincrónica. 2. Preparar y compartir los casos de estudio y la prueba corta II. 	<p>Plataforma virtual: Mediación Virtual</p> <p>Correo institucional</p> <p>Zoom</p> <p>Genially</p> <p>MURAL</p>
<p>Durante la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar el material didáctico. 2. Abordar el caso de estudio grupal de administración. 3. Generar salas grupales, para los avances de la Feria de Negocios GE. 	<p>WhatsApp</p> <p>YouTube</p>

Nota: Elaboración propia.

Tabla 5

Prácticas académicas, tema V: fundamentos de contabilidad (semanas 10, 11 y 12)

Prácticas académicas	Herramientas digitales
<p>Previo a la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar material didáctico en Power Point, para la sesión sincrónica. 2. Preparar y compartir el caso de estudio. 	<p>Plataforma virtual: Mediación Virtual</p> <p>Correo institucional</p> <p>Zoom</p> <p>Genially</p>
<p>Durante la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar el material didáctico. 2. Abordar el caso de estudio grupal de contabilidad. 3. Generar salas grupales, para los avances de la Feria de Negocios GE. 	<p>MURAL</p> <p>WhatsApp</p> <p>YouTube</p>

Nota: Elaboración propia.

Las semanas 10, 11 y 12, específicamente, se centraron en abordar el tema de contabilidad, caracterizado por ser muy práctico, por lo tanto, como se muestra en la Tabla 5, se usaron ejemplos o supuestos para desarrollarlos en clase. Asimismo, la Cátedra de Negocios facilitó una serie de videos de YouTube, con más ejemplos para que el estudiante reforzara su aprendizaje.

Las demás actividades se enfocaron en avanzar con la idea de negocio conducida a la Feria de Generación E, por lo que, en los espacios sincrónicos, se habilitaban salas para que los equipos de trabajo pudieran interactuar y progresar con su asignación. Finalmente, se estableció el último estudio de caso referido al tema de contabilidad. Las siguientes semanas se efectuó una serie de evaluaciones, como se indica en la Tabla 1.

Es importante precisar que la gran transformación en las prácticas académicas radica en que la metodología pasó a ser 100 % virtual. El docente debió diseñar, previamente, el material didáctico para su clase sincrónica; adicionar elementos pedagógicos asincrónicos que le permitieran abordar los objetivos y compartirlos con el estudiantado, por medio de una estrategia didáctica; al mismo tiempo, apoyarse en herramientas digitales no tradicionales como Zoom, MURAL, DRIVE, YouTube, Padlet, Kahoot, plataformas virtuales, WhatsApp y similares.

Valoración de los resultados

Desde mi punto de vista como docente, puedo afirmar que la nueva realidad mundial provocada por la pandemia del COVID-19 generó un ambiente de incertidumbre, preocupación y ansiedad que recae en el proceso académico. Solo la primera semana de clases se pudo tener contacto con el estudiantado del curso Introducción a la Administración de Negocios y, desde ese momento hasta la fecha de esta sistematización, todo el ciclo lectivo se ha impartido por medio de las herramientas digitales, lo cual ha desembocado en un constante proceso de aprendizaje. En el camino, surgieron muchísimas dudas sobre cómo abordar un curso que requiere un alto grado de acompañamiento, cómo dar seguimiento a los estudiantes y cuáles son las prácticas más adecuadas para afrontar un escenario totalmente nuevo, esas que se fueron solventando en la experiencia misma y con alto grado de acompañamiento por parte de la Cátedra de Negocios.



Por supuesto, todas las circunstancias también las vivenció el alumnado, principalmente porque la mayoría se enfrentó, por primera vez, al sistema universitario y, en muchas ocasiones, expresaba su temor, ansiedad e incertidumbre. La Tabla 6 resume una serie de apreciaciones de los participantes del curso, que se obtuvieron a partir de un diagnóstico aplicado.

Tabla 6
Resultados del diagnóstico aplicado al estudiantado

Pregunta o idea	Apreciaciones de los estudiantes
¿Qué siente?	<i>Altos niveles de ansiedad por la pandemia y la universidad, incertidumbre, impotencia, preocupación.</i>
¿Cómo percibe el curso?	<i>Elevada carga de asignaciones, nueva experiencia, interesante, oportunidad.</i>
Formación previa	<i>Primera vez en la universidad, colegio académico, colegio profesional, colegio privado.</i>
Dificultades	<i>No sé sobre el tema, Internet inestable, no tengo equipo tecnológico.</i>
¿Por qué matriculó la carrera?	<i>Bien remunerada, me gusta la contabilidad, es mi especialidad del colegio.</i>

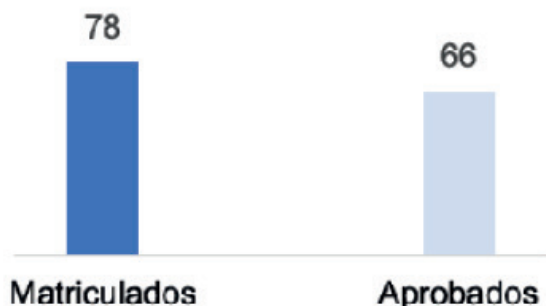
Nota: Elaboración propia, a partir del diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Un aspecto relevante es que la mayoría de los estudiantes proviene de zonas rurales, por lo que es típico que tengan problemas de conexión (Internet) y, en el peor de los casos, no cuenten con equipo tecnológico. En una encuesta realizada, en el curso, a solicitud de la Coordinación de Carrera de Contaduría Pública, se detectó que un 23 % de los participantes tuvo algún problema en esta línea. Gracias al apoyo de la dirección del Recinto de Guápiles, se buscaron soluciones, como préstamos de equipos, computadoras o tabletas.

Ahora bien, como parte de la valoración del curso, en la figura 1, se puede apreciar que, en promedio, el 85 % del estudiantado aprueba el curso. Es importante precisar que una de las razones por las cuales no se alcanza una nota aprobatoria total es el abandono del ciclo académico por parte del estudiante.

Figura 1

*Cantidad de estudiantes matriculados y aprobados en el curso
Introducción a la Administración de Negocios, Recinto de Guápiles
(2020 y 2021)*



Nota: Elaboración propia.

La Universidad de Costa Rica no es una institución que ofrezca un servicio de educación superior virtual, pero, con el fin de asegurar la continuidad académica, propició los escenarios tecnológicos y didácticos para que los participantes (docentes y estudiantes) continuaran su proceso formativo. Las prácticas académicas detalladas en esta sistematización han sido un apoyo crucial para afrontar la pandemia y, en esta valoración, se puede apreciar que los cambios en ellas han permitido:

- Construir conocimiento en conjunto con el estudiantado.
- Generar espacios de discusión entre los estudiantes y el docente.
- Propiciar trabajo colaborativo entre pares, lo cual permite una interacción más natural.
- Fomentar el uso de herramientas digitales.
- Dar seguimiento a los avances individuales y grupales.
- Cumplir al 100 % un programa de curso que históricamente se ha realizado de manera presencial.
- Participar en una feria de negocios que por muchos años se ha ejecutado de manera física.



Reflexiones y conclusiones

Una vez finalizada la experiencia académica del curso y esta sistematización, se puede afirmar lo siguiente.

Los espacios dinámicos e interactivos en las aulas universitarias crean un ambiente flexible para la construcción del conocimiento. Conocer el contexto del estudiantado y facilitar prácticas académicas adecuadas para abordar un tema debe ser una regla de oro en la formulación de los cursos. Estamos acostumbrados a las clases magistrales, pero el contexto mundial nos obliga a todos los docentes a modernizar la estructura de nuestras aulas físicas o virtuales en función del estudiante, por lo tanto, la educación superior bajo el modelo híbrido es una realidad que las universidades deben valorar en su estructura orgánica, es hora de repensar el sistema educativo de las instituciones.

Ahora bien, las prácticas académicas descritas en esta sistematización se articularon con los objetivos temáticos, para garantizar la generación del conocimiento. No es un proceso al azar o de ocurrencia, consiste, más bien, en uno planificado. De esta sistematización, se desprenden estrategias didácticas, herramientas digitales, actividades ejecutadas y similares, que se diseñaron y estructuraron antes de llegar al aula, se espera perfeccionarlas con el paso de los semestres y se recomienda emplearlas en cursos con naturaleza similar; entre ellas se cuentan Zoom, MURAL, DRIVE, YouTube, Padlet, Kahoot, plataformas virtuales, WhatsApp, combinadas con trabajo colaborativo, aula invertida, aplicación de casos de estudio y demás semejantes. Asimismo, se armonizan prácticas académicas que van de lo conceptual, procedimental hasta lo actitudinal, lo cual requiere un alto grado de acompañamiento.

En nuestro caso, el apoyo de la Cátedra de Negocios fue trascendental para garantizar la continuidad del curso, por lo tanto, concluyo que la colaboración de otros docentes y pares, en el diseño de las prácticas académicas, es sumamente provechoso.

Por otra parte, pese al contexto, el aprendizaje no se puede detener, debe continuar, así que, en muchas ocasiones, el docente debe valerse de su experiencia para construir o reconstruir los escenarios didácticos que garanticen esa continuidad. Asimismo, la autoevaluación o autocrítica juega un papel fundamental. Gracias a todos los participantes, los cursos se lograron finalizar y el involucramiento en la actividad académica final se concluyó con éxito.

Por último, se recomienda concientizar al estudiante de su papel en el proceso de aprendizaje, como autor y responsable de su destino profesional. Es imprescindible integrar tópicos o espacios humanísticos que nos recuerden que, al final del día, todos estamos atravesando una nueva realidad y que el éxito de un curso o de una práctica académica depende de los actores participantes del proceso formativo, tanto el docente como el estudiante.

Referencias

- Alfaro, B. L. (2020, 11 de setiembre). Plan de adopción para integrar virtualidad en la UCR es inédito en el país. *Vida Universidad de Costa Rica*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/09/11/plan-de-adopcion-para-integrar-virtualidad-en-la-ucr-es-inedito-en-el-pais.html>
- Ángeles, E. (2019, 15 de abril). Costa Rica: El papel de las universidades públicas en el diseño de su país en el siglo XXI. *Observatorio de Noticias de la Red Universidad-Empresa ALCUE*. <https://observatoriodenoticias.redue-alcue.org/costa-rica-el-papel-de-las-universidades-publicas-en-el-diseno-de-su-pais-en-el-siglo-xxi/>
- Argueta, G. V. y Jiménez, C. P. (2017). Gestión del conocimiento en investigadores de la Universidad de Guadalajara (México). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1151>
- Becerra, N. S. y Fonseca, M. C. (2009). *Prácticas académicas y proyecto institucional: la necesidad de los vínculos interinstitucionales*. [Ponencia]. XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social “El Trabajo Social en la coyuntura Latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional”, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador. <https://ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-074.pdf>
- Brem, A. y Radziwon, A. (2017). Efficient Triple Helix collaboration fostering local niche innovation projects – A case from Denmark. *Technological Forecasting and Social Change*, 123, 130-141. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.01.002>



- Castillo-Cabeza, S. N., Canchingre-Bone, L. A. y Becerra-Quiñonez, W. V. (2016). Reflexiones sobre la universidad y la sociedad. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 444-454. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/194>
- Cordero, C. (2021, 8 de junio). Ferias virtuales presentarán más de 100 ideas de negocios innovadoras de estudiantes de la UCR. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.cr/pymes/gerencia/ferias-virtuales-presentaran-mas-de-100-ideas-de/2CF5HN4WORFVDFZ6FDYIPB4E5Y/story/>
- Fonseca-Páez, P. M. y Mancheno-Saá, M. J. (2021). Elearning un efecto inesperado del covid 19. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 970-994. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926991>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, S. y Martínez, C. (2003). Enseñar a enseñar contenidos procedimentales es difícil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 79-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417106>
- García, D. (2019). Estrategias didácticas en Geografía. *Revista del Instituto de Geografía de la UNNE*, 16(32), 2-14. <http://dx.doi.org/10.30972/geo.16323913>
- García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 31-42. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25390>
- Gleason, M. A. y Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184033>
- Herrera, F. y Suárez, J. V. (2021). Rol de las universidades en el Sistema Nacional de Innovación mexicano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 139-157. <https://doi.org/10.52080/rvg93.11>
- Jara, O. A. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias CEAAL. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
-

- Medina, V., Almansa, A. y Castillo, A. (2020). Gestión del conocimiento en las universidades. *In Mediaciones de la Comunicación*, 15(1), 41-66. <https://doi.org/10.18861/ic.2020.15.1.2957>
- Molina, L. (2020, 22 de julio). Ferias de Innovación UCR triplican su visita con la modalidad virtual. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/suplementos/ferias-de-innovacion-ucr-triplican-su-visita-con-la-modalidad-virtual/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Eurostat. (2007). *Manual de Oslo: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación* (3.ª ed.). Tragsa. <https://doi.org/10.1787/9789264065659-es>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Paredes-Chacín, A. J., Inciarte, A. y Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33236>
- Silva, J. E. (2013). *Emprendedor: hacia un emprendimiento sostenible*. Alfaomega Grupo Editor.
- Vázquez-Mata, G. (2008). Realidad virtual y simulación en el entrenamiento de los estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 11, 29-31. https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v11s1/mesa2_11s01_ps29.pdf



**Análisis de las condiciones de acceso
y utilización de las TIC y las TAC en
la presencialidad remota y su impacto
lingüístico en los estudiantes de primer
ingreso de la carrera de Bachillerato en la
Enseñanza del Inglés, de la Universidad
Nacional, Campus Coto, durante el 2021**

Analysis of the Conditions of Access and
Use of ICT and LKT in Remote Teaching
and their Impact in the Linguistic Aspect
in First-Year Students of the Bachelor's
Degree of English Teaching at Universidad
Nacional, Coto Campus, in 2021

*Kiara Yeselin Ávalos Rodríguez*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
yeselin08rodriguez@gmail.com

*Keilyn Gabriela Gamboa Agüero*²
Universidad Nacional
Costa Rica
k8gamboa@gmail.com



Recibido: 5 de mayo de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.9>

- 1 Bachiller en Enseñanza del Inglés y Licenciada en Pedagogía con Énfasis en Didáctica, ambos títulos obtenidos en la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-8872-9941>
- 2 Bachiller en Enseñanza del Inglés y Licenciada en Pedagogía con Énfasis en Didáctica, ambos títulos obtenidos en la Universidad Nacional. Activista involucrada en el bienestar animal. <https://orcid.org/0000-0002-6382-3851>



Resumen

Este artículo de investigación cualitativa surge debido a la realidad de los estudiantes de primer ingreso de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, en la Universidad Nacional, Campus Coto de la Región Brunca durante el 2021 en presencialidad remota, con respecto a la accesibilidad, nivel de conocimiento, e importancia que tuvieron las herramientas de la tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y las herramientas de la Tecnología de Aprendizaje y Conocimiento (TAC). Se evidencia que, el acceso a las TIC y TAC se vio limitado debido a distintos factores presentes en zonas rurales, por lo que es necesario trabajar en el acceso de estas herramientas en la Región Brunca. También, se evidencia la poca competencia en cuanto al uso de las TIC y TAC debido a que los estudiantes no contaban con el nivel de conocimiento adecuado al principio del curso lectivo. Sin embargo, estas herramientas fueron importantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza de estos estudiantes, ya que los resultados demuestran que sin el uso de estas herramientas el acceso a las clases no hubiese sido posible ni tampoco el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés.

Palabras clave: Accesibilidad, competencias, inglés, presencialidad remota, TAC, TIC.



Abstract

This qualitative research paper explores the reality that freshman students lived in the Bachelor's Degree in English Teaching at Universidad Nacional, Coto Campus, Brunca Region, during remote-teaching classes in 2021 with regard to accessibility, competence, and the importance of Information and Communication Technologies (ICTs) and Learning and Knowledge Technologies (LKTs). The information gathered shows that the competence in using these tools was very poor due to the students' not having enough knowledge at the beginning of the semester. Also, the access to ICTs and LKTs was limited because of different factors that tend to happen in rural areas; therefore, it is necessary to work on trainings and the accessibility to these devices in the Brunca Region. However, the ICTs and LKTs were



important to the learning and teaching process of these students because the results show that without these tools, the access to the lessons would not have been possible nor the development of the four linguistic skills of the English language.

Keywords: accessibility, competence, English, remote teaching, ICT, LKT

Introducción

La pandemia causada por COVID-19 fue un evento que tomó a todas las personas por sorpresa y afectó de gran manera a la educación. Esta sufrió cambios bruscos debido a que la modalidad presencial debió cambiar a presencial remota,³ lo cual evidenció la brecha digital existente en cuanto a acceso y competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) entre el estudiantado.

Por esta razón, la investigación fue realizada con el principal objetivo de analizar las condiciones de acceso y utilización de las TIC y las TAC en la presencialidad remota y su impacto lingüístico en los estudiantes de primer ingreso de la carrera de bachillerato en la Enseñanza del Inglés, Universidad Nacional, Campus Coto, durante el 2021. Es importante aclarar que la Universidad Nacional es una institución estatal costarricense de educación superior; la cual cuenta con distintos campus alrededor del país, pero este estudio se enfocó en el Campus Coto. Lo anterior se llevó a cabo con la finalidad de comprender este fenómeno social mediante el estudio, análisis, interpretación y reflexión de las experiencias de la población de interés y la información recolectada de otros medios. Además, los objetivos específicos de esta investigación fueron:

1. Diagnosticar la accesibilidad a las TIC y las TAC del estudiantado de primer ingreso de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, empadronado en el Campus Coto de la Universidad Nacional, bajo la modalidad de presencialidad remota en el año 2021.

3 Según Cerdas-Montana *et al.* (2021), "... la presencialidad remota constituye una adaptación de planes de estudio diseñados para ser impartidos de manera presencial, los cuales se desarrollaron de manera virtual debido a la emergencia sanitaria" (p. 4)

2. Establecer el nivel de conocimiento sobre el uso de las TIC y las TAC del estudiantado de primer ingreso de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, empadronado en el Campus Coto de la Universidad Nacional, bajo la modalidad de presencialidad remota en el año 2021, para la valoración del rendimiento de las personas estudiantes en las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, escucha, escritura y habla).
3. Determinar la importancia que tienen las TIC y las TAC utilizadas por el estudiantado de primer ingreso de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, empadronado en el Campus Coto de la Universidad Nacional, bajo la modalidad de presencialidad remota durante el año 2021, para el establecimiento de su relevancia en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en los discentes.

Antecedentes

En el ámbito internacional, se afirma que los constantes cambios y actualizaciones de la tecnología han obligado a la sociedad a prepararse y a ser más competente en el uso de las TIC y las TAC. Lo anterior se evidencia en el estudio de [Humanante et al. \(2018\)](#), el cual presenta las percepciones de las personas estudiantes, que ingresan a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo en Ecuador, sobre el manejo de las TIC. Se concluyó que el estudiantado demuestra ser medianamente competente en el uso de las TIC en general, pero así no en el ámbito académico; esto significa que es necesario fomentar el uso de diferentes herramientas informáticas para apoyar el proceso de aprendizaje,

En la misma línea, el estudio de [Jiménez \(2018\)](#) en la Universidad de Panamá trata sobre el uso de las TIC y las TAC en la Enseñanza del Inglés, y analiza específicamente el conocimiento tanto de cuerpo docente como del alumnado en relación con las tecnologías en el ámbito educativo. Se determinó que ambos grupos no emplean las TIC como recurso didáctico, lo cual muestra la importancia de promover el uso de las tecnologías en las clases de inglés (solo utilizan recursos como PowerPoint).

En cuanto al ámbito nacional, la educación pública se ha visto limitada para gran parte del estudiantado. Esto queda en evidencia en la investigación de [Espinosa \(2020\)](#), la cual consistió en analizar cómo



se cumple el derecho a la educación pública para niños, niñas y adolescentes en el país, especialmente ante los desafíos y adaptaciones que la educación ha enfrentado a raíz de la pandemia por el COVID-19. Se logró evidenciar la brecha digital existente debido a la necesidad de estudiar desde casa y la falta de equidad en el país con respecto a la accesibilidad a las TIC para la educación.

Ahora bien, [D'Antoni \(2020\)](#), en la Universidad de Costa Rica (UCR), pretendió evidenciar la accesibilidad a las plataformas virtuales y la adaptación que tienen las personas estudiantes en cuanto al uso de estas en tiempos de pandemia, para lo cual se parte del contexto personal de cada estudiante. Este estudio deja por sí mismo un gran aporte, pues evidencia que aun la población universitaria se ve afectada en cuanto al uso de las TIC, ya sea por la dificultad de acceso o de uso a estas. Finalmente, este análisis demuestra que la problemática se ha abordado con el intento de incorporar herramientas tecnológicas en la educación universitaria de la UCR, pero estas no han tenido mucho éxito.

Referente teórico

Accesibilidad a las TIC y a las TAC durante la presencialidad remota en zonas rurales

La educación se vio forzada a buscar distintas alternativas para hacer llegar el aprendizaje hasta los hogares de las personas estudiantes debido a la pandemia por COVID-19, lo cual provocó cambios repentinos que evidenciaron las dificultades tanto para estudiantes como para el profesorado. Quienes más se vieron afectadas, sin duda, fueron las personas de las zonas rurales, pues, si antes existían problemas con la brecha digital, la pandemia lo agudizó ([Cambronero, 2022](#); [UNICEF, 2021](#)).

Esto fue así porque el acceso a las TIC y a las TAC en zonas rurales es mucho más limitado que en las urbanas, ya sea por el poco presupuesto, la zona geográfica, el clima, entre otros factores, los cuales dificultan la conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos ([Chanto y Loáiciga, 2020](#); [Cruz-Carbonell et al., 2020](#); [Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez, 2018](#)). Desafortunadamente, la Región Brunca es una de estas áreas que sufre por la brecha digital.

Al profundizar en los factores más comunes que afectan a esta zona, se debe mencionar que, en esas áreas rurales, existen poblaciones ubicadas en zonas montañosas o alejadas de la zona más urbana y personas de

muy pocos recursos socioeconómicos. Por lo tanto, esto aumenta la brecha digital y causa el aislamiento social (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018; Chanto y Loáiciga, 2020; Ramírez, 2021). Estas barreras provocan mucha frustración entre el estudiantado debido a que, en algunas ocasiones, se han visto en la obligación de abandonar sus estudios.

Competencias en el uso de las TIC y las TAC de las personas estudiantes de la carrera de Enseñanza del Inglés

Actualmente, la globalización ha llevado a la educación a incorporar el uso de las TIC y las TAC en la enseñanza; por ende, se busca que tanto estudiantes como docentes posean competencias digitales que les ayuden a comprender todo lo relacionado con la era digital (Idrovo-Ortiz, 2019; Ramírez y Barragán, 2018). De igual forma, es necesario aprender a utilizar la Internet, pues, como lo afirma Jiménez (2018), “el uso de esta es una de las formas efectivas para facilitar la comprensión del idioma inglés” (p. 7). La Internet es un mundo lleno de conocimiento, el cual suele ser sumamente significativo para el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua.

Es fundamental que las personas tengan conocimientos básicos acerca del uso de las TIC y las TAC (Alcívar, 2021; Carrión, 2020; Romero, 2018). Por ende, se necesita primero una comprensión del uso de las TIC para luego hacer uso de las TAC. Además, el ser una persona crítica y tener un espíritu investigativo, el cual oriente a capacitarse en el desarrollo de estas habilidades (TIC y TAC) es un gran apoyo en esta era tecnológica.

La importancia de las TIC y las TAC en las cuatro habilidades lingüísticas de inglés

El impacto de las TIC y las TAC en la educación es significativo, por lo que no se puede ignorar la incorporación de estas herramientas en la enseñanza de los idiomas. Cada aspecto del dominio de un lenguaje desempeña un papel crucial al adquirir competencias en una segunda lengua. Por lo tanto, resulta fundamental comprender la importancia de cada habilidad lingüística y cómo las TIC están vinculadas al proceso de aprendizaje de un segundo idioma.

Por su parte, para un mejor estudio, las habilidades lingüísticas se dividen en receptivas y de producción. Primeramente, las habilidades receptivas envuelven la habilidad de escucha y lectura; es decir, son las



que perciben la información. Ahora bien, las habilidades de producción se refieren a la escritura y el habla. Por lo tanto, estas habilidades emiten la información (Lascano y Jínez, 2021; Trejo, 2021).

La importancia de las TIC y las TAC en la habilidad de lectura

Es importante recalcar la importancia de la habilidad de lectura en el idioma inglés, pues le permite a la persona estudiante adquirir nuevo vocabulario, poner en práctica las estructuras gramaticales, mejorar la comprensión lectora, incluso, ayuda en la pronunciación, entre otros beneficios más (Espejo y Palacios, 2019; Rodríguez y Mendieta, 2020).

Así mismo, Arumugam *et al.* (2018) y Morán-Chilán *et al.* (2019) concuerdan con en que la facilidad de uso y características estructurales de las redes sociales comprometen al estudiantado al pensamiento crítico y, además, ayudan tanto a la población joven como adulta a desarrollar la lectura crítica frente a determinadas posiciones, sean estas políticas, idealistas, sociales, entre otras.

De esta manera, las estrategias enfocadas en videos, juegos, lecturas y demás formatos digitales aportan al aprendizaje estructuras sintácticas, tiempos verbales y léxico, lo cual hace que el estudiantado muestre compromiso y participación. Igualmente, todos estos elementos (TIC y TAC) favorecen otras áreas como la motivación, la creatividad, el dinamismo, entre otros (Tamayo, 2019; Sua 2019). Es común creer que la persona estudiante, al hacer uso de las TIC y las TAC, tendrá un proceso individualizado y únicamente tendrá oportunidades de distracción y ocio; sin embargo, no es así, pues si se hace uso de buenas estrategias pedagógicas a través de las TIC y TAC, estas le permitirán al discente no solo motivarse, sino también interactuar y comunicarse.

La importancia de las TIC y las TAC en la habilidad de escucha

La habilidad de escucha es donde se desarrolla el sentido del entendimiento y comprensión del mensaje emitido y, gracias a la incorporación de las herramientas TIC y TAC en la educación, el estudiantado tiene un sinfín de recursos para mejorar y desarrollar esta habilidad. Existen distintas aplicaciones y páginas que pueden ayudar al desarrollo de la habilidad de escucha, por ejemplo, los audiolibros, Elsa speak, Voscreen, entre otros (Ávila y Santrichs, 2019; Becerra, 2019; González, 2021). Estos permiten practicar y fortalecer la habilidad auditiva de cada persona.

Finalmente, las TIC y las TAC no son más que un complemento esencial en la educación, pues su uso le permite a la población estudiantil aprender sin importar el tiempo y el espacio. Por ejemplo, al ser más accesibles, permiten mejorar en este caso la habilidad de escucha.

La importancia de las TIC y las TAC en la habilidad de escritura

Dentro de las habilidades productivas está la escritura y existen herramientas TIC y TAC que contribuyen a su fortalecimiento y desarrollo. De hecho, en el desarrollo de la competencia de la producción de escritura en inglés, resulta pertinente el uso de herramientas tecnológicas, porque facilitan y fortalecen el aprendizaje de otro idioma mediante un sistema dinámico y participativo (Hernández, 2019; León y Albán, 2018).

Igualmente, existen procesadores de textos altamente funcionales para potenciar esta habilidad, ya que se permiten desarrollar diferentes actividades que promueven la escritura como el aprendizaje colaborativo, lo cual fortalece aspectos lingüísticos del idioma inglés, fluidez, recibir y brindar retroalimentación, intercambio de criterios e ideas, desarrollo del pensamiento crítico, entre otras actividades (León y Albán, 2018; Yunus *et al.*, 2021). Es decir, estas herramientas permiten no solo mejorar la habilidad de escritura, sino también un aprendizaje significativo y activo.

La importancia de las TIC y las TAC en la habilidad del habla

La habilidad oral es uno de los principales objetivos de quienes deciden aprender inglés, ya sea por motivos personales o profesionales. Si la persona se forma en la expresión oral, de manera integral, abarcará con excelencia aspectos de la cotidianidad como exposiciones ante grupos numerosos, entrevistas de trabajo, entre otros (Adiba, y Zannat, 2021; Salazar y Zorro, 2019).

Afortunadamente, el uso de la tecnología en la producción y expresión oral a través de este recurso flexibiliza la participación oral del estudiantado, debido a que ayuda a disminuir el temor al hablar en público. Además, estas herramientas promueven la interacción y se facilitan el desarrollo de distintas actividades para fortalecerla (Rico *et al.* 2016; Naciri, 2019; Wissem, 2020). Igualmente, estos recursos



posibilitan que la población estudiantil mejore su léxico, gramática, pronunciación, entre otros.

Metodología

Esta investigación se basó en el paradigma interpretativo y su enfoque fue cualitativo, pues tuvo como objetivo recabar información basada en cómo las personas ven el mundo o, específicamente, la situación en estudio. Ahora bien, el contexto se ubicó en el Campus Coto de la Universidad Nacional durante el año 201, bajo la modalidad presencial remota. Los participantes fueron 29 estudiantes de primer ingreso de la carrera de Enseñanza del Inglés y 3 profesores de los cursos de Inglés Integrado I en el primer ciclo e Inglés Integrado II en el segundo ciclo del 2021.

Para la recolección de los datos, se utilizó la técnica de grupo focal para los estudiantes; en este punto se seleccionaron al azar 12 estudiantes de los 29 para realizar 2 grupos focales de 6 participantes cada uno. Se utilizó también un cuestionario como instrumento para las 29 personas participantes y, por último, se aplicó, como técnica, una entrevista semiestructurada a las 3 personas docentes. El proceso de recolección fue presencial y presencial remoto; es decir, para la aplicación del grupo focal y del cuestionario, las investigadoras asistieron al Campus Coto. En el caso de la entrevista semiestructurada, esta fue llevada a cabo por medio de la plataforma Zoom.

Para el análisis de los datos recolectados, se codificaron todas las personas participantes. Por ejemplo, al grupo de estudiantes se le designó como PEC (Participante Estudiante Cuestionario) y se le asignó a cada persona un número hasta llegar al 29: PEC1, PEC2 y así sucesivamente. Para los grupos focales, el proceso fue similar, se codificaron los participantes como EGF (Estudiante Grupo Focal) y también se les asignó el número del 1 al 12 (EGF1, EGF2). Por último, con los 3 profesores, también se hizo lo mismo, se codificaron como PI (Profesor Inglés) y un número (PI01, PI02 y PI03). Las investigadoras, por otro lado, grabaron con sus dispositivos móviles las entrevistas y grupos focales.

Finalmente, este estudio tomó como consideraciones éticas la privacidad de las personas participantes, la participación libre, la confidencialidad de los datos brindados, la garantía de que el trabajo se realiza con propósitos meramente académicos y el permiso para la

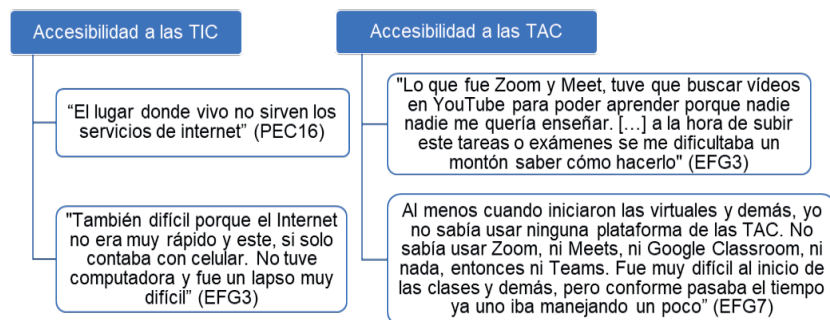
grabación de las entrevistas y los grupos focales. Todo lo anterior, se llevó a cabo por medio del consentimiento previamente informado.

Análisis y discusión de resultados

Accesibilidad a las TIC y las TAC

Para el análisis del primer objetivo específico es importante mencionar que el servicio de internet es muy limitado en la Región Brunca. De acuerdo con [Cambronero \(2022\)](#), “la conexión desde el hogar rondaba apenas el 40%, la mitad se conectaba solo por celular y cerca de un 10% no tenía ninguna conexión a internet” (parr. 2). Además, es importante recalcar la dependencia de las TAC sobre las TIC, pues la mayoría de las TAC funcionan con internet. La Figura 1 presenta comentarios de las personas participantes con respecto al acceso de las TIC y las TAC.

Figura 1
Comentarios sobre la accesibilidad a las TIC y las TAC en la presencialidad remota



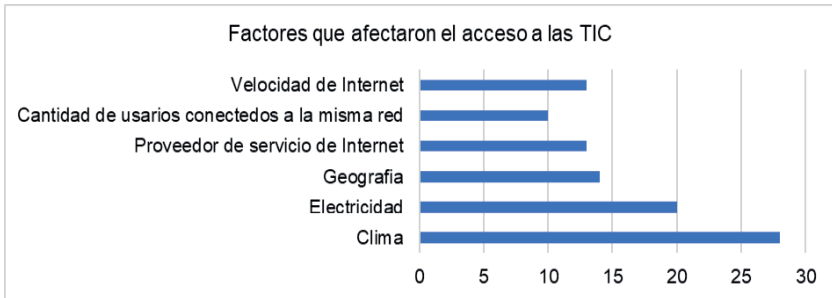
Nota: Elaboración propia con base en datos de los cuestionarios y grupos focales aplicados a las personas estudiantes (2022).

Con respecto a la Figura 1, se puede observar que el acceso a internet no fue el mejor durante la presencialidad remota, pues existieron factores como el fallo del fluido eléctrico, el lugar de residencia, la falta de dispositivos electrónicos, entre otros, que interrumpieron el acceso a esta TIC. Ahora bien, en lo referente al uso y acceso de las TAC, como se refleja en la Figura 1, las personas participantes tuvieron muchos



problemas de accesibilidad a las TAC porque no sabían cómo usarlas o bien porque las aplicaciones TAC eran muy pesadas.

Figura 2
Factores que afectaron el acceso a las TIC de acuerdo con la población estudiantil



Nota: Elaboración propia con base en datos de los cuestionarios aplicados a las personas estudiantes (2022).

Claramente, los principales factores que afectaron a las personas estudiantes para sus clases fueron el clima, la electricidad y la geografía, pues por ello no podían acceder a internet. Inclusive los docentes argumentaron que a veces los estudiantes no sabían qué hacer porque la conexión de Internet se cortaba e inclusive no podían completar sus exámenes por esa razón.

Por ejemplo, la persona participante PI03 menciona una realidad que viven estudiantes de las localidades indígenas:

“[...] algunos presentaron problemas por el lugar donde vivían, sí más que todo digamos de que tenían muy mala señal de internet, por ejemplo, un muchacho que vivía en una zona como indígena, o algo así, él tenía muchos problemas; a veces tenía que caminar una o dos horas, me parece, para poder llegar a un lugar con un poquito de señal en esos casos”.

Otra ejemplificación la aportó la persona participante EFG8, quien comentó: “estuve como una semana sin recibir clases, porque en la comunidad estuvo lloviendo mucho. Y la caída de árboles y todo se

llevó el tendido eléctrico”. De igual forma, cuando la persona participante EFG2 argumentó:

[...] el Internet es un factor bastante importante porque a veces había que marcar asistencia y uno que no sabe usar bien la computadora y está el Internet malo [para] ingresar y ya el tiempo se le iba y uno queda[ba] ausente [...].

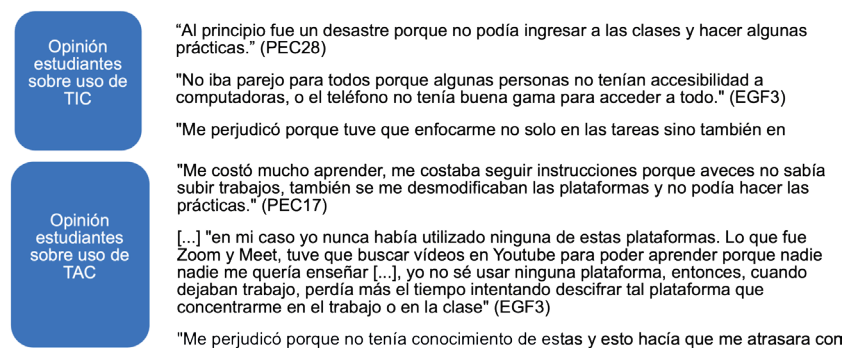
Se evidencia, así, la falta de velocidad y calidad de las empresas proveedoras de internet. Por otro lado, no solo basta tener acceso a las herramientas, también es fundamental conocer cómo hacer uso de estas.

Nivel de conocimiento sobre el uso de las TIC y las TAC

Para el análisis del segundo objetivo específico, se considerarán el nivel de conocimiento sobre el uso de las TIC y las TAC de las personas estudiantes de primer ingreso de la carrera de Enseñanza del Inglés durante el 2021. Para empezar, se le consultó a la población estudiantil si contaba con conocimiento previo a la presencialidad remota sobre el uso de las TIC y las TAC y cómo esto les perjudicó (en caso de no contar con este conocimiento).

Figura 3

Opinión de las personas estudiantes sobre el uso de las TIC y las TAC



Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos de los grupos focales y los cuestionarios aplicados a las personas estudiantes (2022).

Como se puede observar en la Figura 3, la mayoría afirmó no tener conocimiento previo en el uso de recursos TIC y TAC; por esta



razón, la experiencia les resultó caótica al principio del ciclo lectivo. Por eso, es necesario que el estudiantado tenga experiencia previa en el uso de las TIC para poder comprender el uso de las TAC; además, se necesita experiencia en el uso de herramientas tecnológicas con fines educativos para tener éxito y facilitar el aprendizaje (Ramírez y Barra-gán, 2018; Romero, 2018).

Aunado a esto, se le preguntó a la población si recibió capacitaciones sobre el uso de herramientas tecnológicas TIC y TAC, y si estas fueron útiles para su proceso de aprendizaje y desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, a lo cual la mayoría indicó que no recibió capacitaciones como tal. Sin embargo, aunque no tuvieron capacitaciones sobre el uso de herramientas TIC y TAC, cuando ya manejaron mejor los recursos tecnológicos, todas las personas estudiantes reconocieron que el uso de estas herramientas les permitió aprender inglés con mayor facilidad.

La importancia que tienen las TIC y las TAC en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés

Habilidades receptoras: lectura y escucha

En la Tabla 1, se presentan las opiniones de las personas estudiantes sobre la importancia de las TIC y las TAC para desarrollar la habilidad lectora durante las clases de presencialidad remota en el 2021.

Tabla 1

Importancia de las TIC y las TAC en la habilidad de lectura de acuerdo con el estudiantado de primer ingreso.

PEC1	EFG1
“[...]Writing y reading las pude desarrollar más usando Kahoot y OneNote.”	“Yo siento que writing un toquecito porque reading sinceramente, es más que todo por mi tipo de estilo de aprendizaje, que yo no puedo ver mucho digital yo necesito las cosas en físico.”
PEC11	EFG9
“La accesibilidad a los artículos de lectura era más rápida.”	“Reading [...] Uno tenía la facilidad de descargar los documentos y tenerlos sin necesidad de tener Internet.”

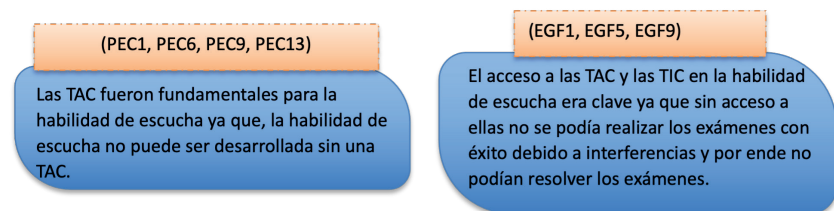
PEC13	EFG6
“Ayudaron bastante ya que nos hacían hacer actividades relacionadas con lectura en one note y esto ayudó a mejorar el aprendizaje.”	“Bueno, creo que es importante que tal vez los profesores nos den esos recursos impresos.”

Nota: Elaboración propia con base en datos de las entrevistas aplicadas a las personas docentes y los grupos focales, así como los cuestionarios aplicados a las personas estudiantes (2022).

Los resultados presentados en la Tabla 1 permiten observar por qué las TAC fueron funcionales para el desarrollo de habilidad lectora, así como la disconformidad de otros. Sin embargo, es vital recalcar que los comentarios se inclinan más a lo positivo en cuanto a la comprensión de lectura, pues la mayoría de las personas estudiantes consideran que influyó de forma positiva en cuanto a esta habilidad.

Figura 4

Respuestas sobre la importancia que tuvieron las TIC y las TAC para el estudiantado en el periodo de presencialidad remota durante el 2021 para desarrollar la habilidad de escucha



Nota: Elaboración propia con base en datos de los grupos focales y cuestionarios aplicados a las personas estudiantes (2022).

En la figura 4 se puede evidenciar que las herramientas TIC y TAC fueron realmente importantes y necesarias para desarrollar la habilidad de escucha en el proceso de aprendizaje durante el periodo de presencialidad remota del 2021, pues las herramientas TIC y TAC les permitieron una mejor comprensión de escucha. Las habilidades de escucha y lectura suelen ser las que más se aprovechan en el uso de las TIC y TAC, ya que estas son las de mayor dificultad en la hora de crear actividades en la presencialidad (Espejo y Palacios, 2019; Rodríguez y Mendieta, 2020). En síntesis, con respecto a las habilidades receptivas,



se determina que las TIC y TAC utilizadas por el estudiantado fueron sumamente relevantes para el desarrollo de lectura y escucha.

Habilidades productivas: escritura y habla

Por otro lado, en lo referente a la importancia de las TIC en las habilidades productivas (escritura y habla), se puede decir que, en general, los resultados son positivos. Al tomar en cuenta la habilidad de escritura, se le consultó a la población estudiantil participante cómo influyeron las herramientas tecnológicas en esta habilidad y qué fue lo mejor de aprender con estos recursos para desarrollarla.

Figura 5

Argumentos de estudiantes sobre el desarrollo de la habilidad de escritura utilizando recursos tecnológicos

"Lo mejor fue la habilidad de escribir en la computadora." (PEC1)
"Aprendí a mejorar mi ortografía por las correcciones de los dispositivos que usaba." (PEC5)
"Pude aprender muchas estructuras, el cómo se hace y el cómo no se hace, y eran muy intuitivas." (PEC6)
"Word por ejemplo, nos permite escribir documentos en los que ponemos en práctica el vocabulario." (PEC9)
"Me permitió generar mayor conocimiento relacionado con la estructura gramatical." (PEC19)

Nota: Elaboración propia con base en datos de los cuestionarios aplicados a estudiantes (2022).

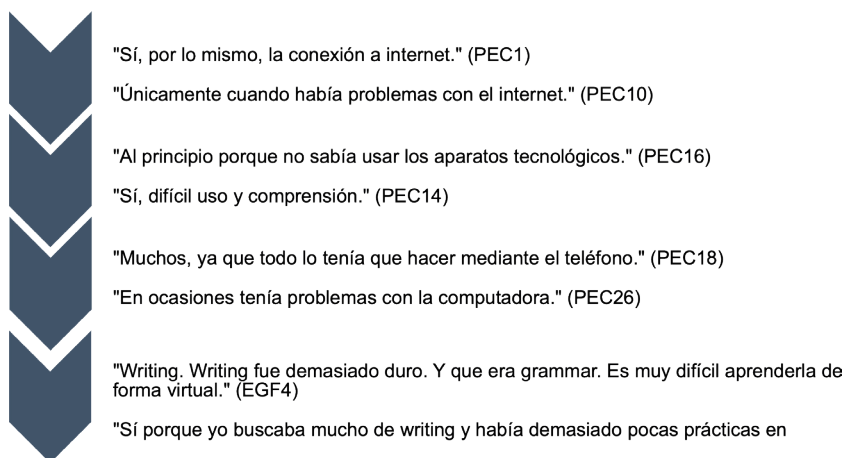
Como se aprecia en la Figura 5, para la mayoría de las personas estudiantes, los recursos tecnológicos influyeron positivamente en su proceso de aprendizaje para la habilidad de escritura. Además, afirmaron que lo mejor de aprender con estas tecnologías fue mejorar la ortografía, utilizar y aprender nuevo vocabulario, perfeccionar la fluidez a la hora de escribir en inglés, entre otros. Cabe resaltar que todo esto lo lograron a través de la composición de párrafos, textos, ensayos y oraciones, así como de la creación de tareas, presentaciones y exámenes.

Esto confirma que las TIC y TAC, específicamente los programas de procesadores y composición de textos, fortalecen y facilitan el proceso de aprendizaje en la habilidad de escritura. También, es una forma de salir de lo tradicional y abrirse a nuevas formas de aprender, lo cual trae resultados positivos porque para las nuevas generaciones el uso de la tecnología resulta llamativo (Hernández, 2019; Yunus *et al.*, 2021).

Ahora bien, es importante saber si la población de estudiantes enfrentó problemas a la hora de realizar actividades relacionadas con la escritura haciendo uso de recursos tecnológicos, para esto se les consultó sobre los retos que enfrentaron durante las clases en el 2021.

Figura 6

Dificultades que enfrentaron las personas estudiantes al realizar actividades de escritura



Nota: Elaboración propia con base en datos de los cuestionarios aplicados a estudiantes (2022).

En la Figura 6 se evidencian los retos que la mayoría de personas estudiantes enfrentó al desarrollar actividades de escritura, destacan la escasa conexión a internet y acceso a otros dispositivos, la poca competencia en el manejo de dispositivos tecnológicos, entre otros.

En relación con la habilidad oral, también se les consultó cómo influyeron los recursos tecnológicos en esta habilidad, qué fue lo mejor de aprender con estas herramientas para desarrollar la habilidad oral y si les resultó más útil realizar actividades de habla con herramientas tecnológicas.



Figura 7

Opiniones sobre el desarrollo de la habilidad de escritura utilizando recursos tecnológicos

"Influyeron de manera positiva ya que pude mejorar el speaking desde la comodidad de mi casa." (PEC1)
"Lo mejor fue que con la computadora y celular se podía realizar diferentes actividades de speaking." (PEC16)
"Muy bien porque si grababa mientras hablaba podía revisar que había dicho mal. Aprendí a corregirme a mí misma." (PEC18)
"Influyeron bastante ya que podía grabarme y escucharme. así identifico mis errores al pronunciar las palabras. Se me era más fácil la exposición de los temas porque no me daba tanta vergüenza." (PEC4)
"Sí porque, por ejemplo, me grababa hablando y luego podía escucharme a mí misma y escuchar mis errores." (PEC5)
"Sentirme más cómodo hablando en frente de personas." (PEC7)

Nota: Elaboración propia con base en datos de los cuestionarios aplicados a estudiantes (2022).

En este caso, como se muestra en la Figura 7, aquí todas las personas participantes resaltaron lo positivo de las tecnologías en la habilidad oral, pues indicaron que su experiencia con las tecnologías para desarrollar esta habilidad fue positiva y significativa, pues les ayudó a mejorar la pronunciación y el léxico, a comunicarse de forma fluida y a brindar retroalimentación a sus pares, todo con la ayuda de actividades como juegos de roles, grabar audios, conversatorios, entre otros.

Además, para las personas tímidas pudo representar una gran oportunidad para llevar su proceso de aprendizaje del habla al ritmo del discente, lo cual flexibiliza la participación oral (Naciri, 2019; Rico *et al.*, 2016; Salazar y Zorro, 2019; Wissem, 2020). No obstante, es importante destacar que, así como en la habilidad escrita, en la oral también enfrentaron retos, especialmente debido a la conexión a internet.

Figura 8

Dificultades que enfrentaron las personas estudiantes al realizar actividades orales

"Sí, por la conectividad." (PEC27)
"Sí, esto debido a la mala conexión de internet que en situaciones había." (PEC1)
"Sí, a la vez por problemas de conexión que no me permitieron desarrollar esa habilidad." (PEC17)
"Sí porque muchas veces el internet fallaba y no podía hacer las grabaciones". (PEC4)
"Sí, ya que a la hora de hablar el audio se iba." (PEC3)
"Sí, más que todo por problemas de conexión." (PEC22)
"Sí, porque fallaba el internet." (PEC25)
"Sí, por el tema del internet." (PEC11)

Nota: Elaboración propia con base en datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a estudiantes (2022).

La Figura 8 demuestra que la gran mayoría de problemas que enfrentó el estudiantado al momento de desarrollar la habilidad oral se debieron principalmente a complicaciones de conectividad. Es importante rescatar que, para la población estudiantil las herramientas digitales fueron vitales para su proceso de aprendizaje del 2021; sin embargo, también dejaron claro que hubiesen preferido la presencialidad, pues el proceso de aprendizaje hubiera sido muchísimo más enriquecedor, sin tanto obstáculo para alcanzar la meta. De hecho, el participante EGF10 manifestó que “En realidad no, no hubiera sido tan difícil el año pasado si no hubiese el problema este de virtualidad”; asimismo, el participante EGF7 también aportó que “Uno hubiese desarrollado mejor las habilidades lingüísticas en presencialidad”.

En síntesis, en este objetivo se recalca que, a pesar de los retos y las dificultades que enfrentaron las personas estudiantes durante la virtualidad en el 2021, los objetivos de cada habilidad lingüística se cumplieron. Además, quedaron muchos aprendizajes en esta población, no solamente relacionado al área de estudio, sino también al uso de herramientas tecnológicas, pues debieron desarrollar esta habilidad para que su proceso de aprendizaje fuera lo más enriquecedor posible.

Conclusiones

Se evidencia que el acceso de las personas estudiantes a la conectividad fue muy limitado debido a distintos factores relacionados con la zona geográfica, el clima, las interrupciones en el servicio de internet y electricidad y la condición socioeconómica. Este problema del internet, en específico, afectó el funcionamiento de las TAC, pues estas herramientas necesitan de la conexión a internet. Además, el hecho de que el grupo de estudiantes no contara con conocimiento previo en cuanto a su uso al principio del año lectivo perjudicó considerablemente en su proceso inicial de aprendizaje.

En cuanto a las habilidades receptivas, es decir, lectura y escucha, se establece que las TIC y TAC aportaron positivamente pues se adaptaba al estilo de aprendizaje de cada estudiante y podían ir a su propio ritmo. Además, el acceso al material era más fácil, pues se podían descargar las actividades, y al momento de hacer uso de ellos, ya no necesitaban el internet, pues quedaban guardados en sus dispositivos.

Por otro lado, con respecto a las habilidades lingüísticas productivas (escritura y habla), se evidencia que las TIC y las TAC impactaron



positivamente al mejorar la gramática, el léxico y la puntuación, en el caso de la escritura, de las personas estudiantes. Asimismo, en la habilidad oral, a quienes se les dificultaba hablar en público, se les facilitó por el hecho de no hacerlo frente a los demás, sino a través de un dispositivo electrónico. No obstante, así como en las habilidades receptivas, a pesar de que los objetivos del currículo se cumplieron, hay una preferencia por las clases presenciales.

Por último, se recomienda realizar diagnósticos y capacitaciones constantes para el momento de tener que enfrentar una situación similar a la pandemia por COVID-19, poder estar preparados. De la misma forma, se recomienda considerar el lugar de residencia de cada estudiante e investigar sobre los típicos cambios climáticos que sufre cada localidad, pues en muchas ocasiones las personas estudiantes se vieron afectadas en cuanto al acceso a las clases de presencialidad remota. Lo anterior contribuiría a que el profesorado tenga visibilidad sobre las condiciones de cada estudiante con respecto a la accesibilidad a las TIC y las TAC.

Asimismo, es recomendable utilizar esta investigación para dar a conocer las limitaciones vividas durante la presencialidad remota, esto con el fin de que la población estudiantil futura no se vea afectada y que se puedan tomar decisiones en pro de que el proceso educativo sea más flexible y alcanzable. Por último, es importante investigar sobre formas en las que el currículo se puede adaptar a una modalidad presencial remota de forma exitosa.

Referencias

- Adiba, C. y Zannat, M. (2021). Barriers to Teaching English Productive Skills in Online Classroom: A Study at the Private Universities in Bangladesh. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(12), 1-8. <https://al-kindipublisher.com/index.php/ijllt/article/view/2538>
- Alcívar, E. E. (2021). *Diseño de tecnología de aprendizaje y conocimiento (TAC) para el desarrollo de las competencias digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de San Gregorio de Portoviejo]. Repositorio Institucional de la Universidad de San Gregorio de Portoviejo. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2491>
- Arumugam, W., Shanthi, A. y Mello, D. (2019). Impact of social media on reading comprehension among undergraduates. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(8), 1-14. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/906>
- Ávila, D. C. y Santrichs, L. C. (2019). *Fortalecimiento de la habilidad de escucha en el idioma inglés para los estudiantes de grado 10° y 11° del Instituto COPESAL a través de un objeto virtual de aprendizaje* [Proyecto de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional, UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30695>
- Becerra, C. V. (2019). *El uso de TIC, TAC y TEP: Una asignatura aún pendiente para el profesorado de inglés* [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. RIULL-Repositorio Institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16809>
- Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI. International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Cambroner, S. (2022, 29 de junio). La desigualdad en la educación en zonas rurales de Costa Rica en tiempos de pandemia. *Delfino*. <https://delfino.cr/2021/04/la-desigualdad-en-la-educacion-en-zonas-rurales-de-costa-rica-en-tiempos-de-pandemia>
- Carrión, R. V. (2020). *Uso de las TAC y su relación con las competencias digitales en estudiantes de educación de una universidad pública* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano



- Heredia]. Repositorio Institucional, Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://190.116.48.43/handle/20.500.12866/7801>
- Cerdas-Montana, V., Gonzales-Sandoval, G. y Salas-Soto, E. (2021). Presencialidad remota desde la perspectiva estudiantil y docente: un análisis de la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 24(36), 101-116. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3612>
- Cruz-Carbonell, V., Hernández-Arias, Á. y Silva-Arias, A. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 13(13), 39-48. <https://doi.org/10.22463/24221783.2578>
- Chanto, C. y Loáiciga, J. (2020). Educandos universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje en tiempos de COVID-19. El caso de Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Sede Región Chorotega, Campus Liberia. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(2), 8-10. <https://doi.org/10.15359/rnh.8-2.5>
- D'Antoni, M. (2020). Virtualidad crítica en el aula universitaria en la pandemia (y más allá). *Wimblu*, 15(2), 95-109. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/45112/44883>
- Espinosa, D. (2021). El cumplimiento del Derecho a la Educación en tiempos de pandemia en el contexto costarricense. *Innovaciones Educativas*, 23(34), 13-25. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3546>
- Espejo, R. y Palacios, F. J. (2019). Webs y aprendizaje de lenguas: análisis de actividades de reading y listening para el hablante no nativo de inglés; el caso de la BBC. *Edmetec*, 8(1), 72-87. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v8i1.11089>
- González, J. R. (2021). De las TIC a las TAC; una transición en el aprendizaje transversal en educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(edición especial), 1-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2929>
- Hernández, J. A. (2019). *Mediación de las TIC en la escritura del inglés en estudiantes de grado noveno de la IERD Cacicazgo del municipio de Suesca* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3147>
-

- Humanante, P., Silva, J., Solís, E. y Joo, J. (2018). Las competencias TIC en los estudiantes universitarios de primer ingreso. *Chakíñan*, 1(4), 1-13. <https://doi.org/10.37135/chk.002.04.10>
- Idrovo-Ortiz, F. X. (2019). Las competencias digitales. Una propuesta de integración con el ciclo de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 431-451. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1053>
- Jiménez, A. (2018). El uso de las TIC en la enseñanza del inglés: El caso de la Escuela de Inglés, Universidad de Panamá. *Acción y Reflexión Educativa*, 1(43), 1-12. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/2261046002/2261046002.pdf>
- Molina-Pacheco, L. E. y Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>
- Lascano, L. K. y Jínez, L. E. (2021). La web 2.0 como herramienta didáctica en el desarrollo de las habilidades lingüísticas productivas (speaking and writing) del idioma inglés [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital, Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/24515>
- León, A. y Albán, A. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo mediante la herramienta informática Google Drive, en el desarrollo de la expresión escrita del idioma inglés. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(4), 8-9. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(4\).octubre.2018.114-138](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(4).octubre.2018.114-138)
- Morán-Chilán, J. H., Pibaque-Pionce, M. S. y Pinales-Reyes, J. E. (2019). Redes sociales como estrategia educativa de lectura crítica. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7343676>
- Naciri, H. (2019). *The Use of ICTs to Enhance Students' Speaking Skills* [ponencia]. *Innovation in Language Learning International Conference*. <https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0012/FP/3066-LSK4226-FP-ICT4LL12.pdf>
- Ramírez, D. (2021, 12 de agosto). La brecha digital en Costa Rica: luchando contra las adversidades del entorno virtual. *Delfino*. <https://delfino.cr/2021/08/la-brecha-digital-en-costa-rica-luchando-contra-las-adversidades-del-entorno-virtual>



- Ramírez, U. N. y Barragán, J. F. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura*, 10(2), 1-16. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1401>
- Rico, J. P., Ramírez, M. S. y Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, 8(1), 1-15. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v8n1/2007-1094-apertura-8-01-00006.pdf>
- Rodríguez, K. y Mendieta, H. (2020). *Implementación de Estrategias de Aprendizaje Móvil y su efecto en el Desarrollo de Competencias Comunicativas en Inglés en el Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo OP*. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/27464>
- Romero, C. R. (2018). *Formación básica del docente mediante modelos TIC-TAC-TEP* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital, Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/28894>
- Salazar, A. F. y Zorro, D. V. (2019). *Fortalecimiento de la producción oral en inglés a través de recursos TIC* [Tesis de Licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15776>
- Sua, M. L. (2019). *Ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión de lectura en inglés* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Intellectum, Repositorio Universidad de la Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/39637>
- Tamayo, E. A. (2019). *Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas tic en la competencia de la comprensión lectora en inglés* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional, Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/17720>
- Trejo, E. (2021). Form-Function Analysis y las habilidades receptivas y productivas entre los estudiantes del Programa Académico de Lengua Extranjera: Inglés de la FCSEC, Unasam. *Llalliq*, 1(1), 1-223.
- UNICEF. (2021, 9 de setiembre). *UNICEF: desigualdades y efectos de la pandemia amenazan el presente y futuro de la niñez y adolescencia en Costa Rica*. <https://www.unicef.org/costarica/>

comunicados-prensa/unicef-desigualdades-y-efectos-de-la-pandemia-amenazan-a-la-ninez

- Wissem, K. (2020). *The Role of ICT in enhancing EFL students' speaking skills: Case of Private Schools in Algeria* [Tesis de maestría, Universidad de Abdelhamid IBN Badiss]. EBIBLIO. <http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/17393/The%20role%20of%20ICT%20in%20enhancing%20students%27%20speaking%20skill.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yunus, M., Nordin, N., Salehi, H., Amin, M. y Salehi, Z. (2021). The Use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching ESL Writing Skills. *ELT*, 6(7), 1-8. <https://www.ccse-net.org/journal/index.php/elt/article/view/27998>



Desafíos del ejercicio de la docencia en la educación general básica costarricense

Challenges in the Practice of Teaching in Costa Rican Basic Education

*Wendy Jiménez Asenjo*¹

Ministerio de Educación Pública
Costa Rica
wendyjimenezasenjo@gmail.com

*Doris Chavarría Arias*²

Ministerio de Educación Pública
Costa Rica
dchavarriri@gmail.com



Resumen

Desde una perspectiva sociocrítica y cualitativa, fueron objeto de análisis los desafíos en la formación inicial y continua que enfrenta la persona docente de Educación General Básica (EGB), tomando como referencia el perfil de estudiante esbozado en la política educativa costarricense. Para ello, se examinaron los hallazgos de la investigación publicada por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en el año 2022, según la cual la formación



Recibido: 10 de mayo de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.10>

- 1 Doctoranda en Estudios de la Sociedad y la Cultura por la Universidad de Costa Rica. Máster en Relaciones Internacionales y Diplomacia por la Universidad Nacional. Licenciada en Sociología por la Universidad de Costa Rica. Investigadora en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Miembro activo de *Latin American Studies Association* (LASA). <https://orcid.org/0000-0002-1615-0324>
- 2 Licenciada en Sociología por la Universidad de Costa Rica. Investigadora en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://orcid.org/0009-0005-9158-3831>

inicial docente presenta una desarticulación teórica y práctica con implicancias negativas en el ejercicio profesional; asimismo, los planes de estudio de algunas universidades están desactualizados. También, se evidencia que el ministerio, como principal empleador público, debe definir las características del personal docente a contratar, de acuerdo con el perfil de salida del estudiantado y según la política educativa. Por último, la evaluación del profesorado necesita reformarse como insumo para los procesos de capacitación profesional.

Palabras clave: Calidad de la educación, evaluación del docente, formación del personal docente.



Abstract

The challenges in the initial and continuing training of teachers at the general basic education level were analyzed from a socio-critical and qualitative perspective, according to the student profile outlined in the Costa Rican educational policy. For this, the findings of the research published by the Ministry of Public Education (MEP in Spanish) in 2022 were analyzed, pointing out that initial teacher training presents a theoretical and practical disarticulation that has negative implications in professional practice; likewise, the curricula of some universities are outdated. It is evident that minister, as the main public employer, must define the characteristics of the teaching staff that need to be hired according to the educational policy student's profile. Lastly, teacher evaluation needs to be reformed to improve professional training processes.

Keywords: educational quality, teacher evaluation, educational personnel training

Introducción

En el año 2022, el Departamento de Estudios e Investigación Educativa del MEP divulgó una investigación titulada “Consecuencias de la pandemia en el cumplimiento de las recomendaciones de la OCDE emitidas en el año 2017 a Primera Infancia, Educación General Básica y Educación Diversificada”, de Jiménez y Chavarría. Entre los hallazgos, la investigación enfatizó que en el nivel de EGB (de primer año de primaria a noveno año de secundaria) aún están pendientes de definir y



aplicar los estándares profesionales docentes relacionados con su formación inicial (Jiménez y Chavarría, 2022).

Aunado a lo anterior, se evidenció que los mecanismos utilizados por el MEP para el reclutamiento y la evaluación de desempeño del personal docente no garantizan las habilidades y competencias requeridas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, frente a los retos sociales, económicos y educativos que enfrenta el país, lo cual coadyuva al ensanchamiento de la brecha social (Jiménez y Chavarría, 2022). En ese sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) advertía que:

casi 30% de los jóvenes de 15 años ya ha abandonado la escuela, mientras que un tercio (33%) de los que siguen carece de competencias básicas, en ciencias, lectura y matemáticas. Al finalizar la educación básica, los estudiantes de familias pobres se desempeñan dos años por debajo de sus pares de hogares más ricos y pocos harán la transición a la educación universitaria o a un buen trabajo. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017, p. 10)

Ahora bien, en la investigación de Jiménez y Chavarría (2022) se evidenció que esta situación de desigualdad se profundizó con la pandemia, pues dejó al descubierto las brechas educativas que históricamente venían ensanchándose; por ejemplo, la disparidad en el acceso a dispositivos y conectividad; esto afecta de manera incisiva a las personas estudiantes con condiciones específicas de ruralidad, discapacidad, pobreza extrema, de género, entre otras. A lo anterior se adiciona la falta de vínculo presencial que mermó el desarrollo socioemocional de estudiantes y docentes; así como, la limitada formación profesional para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Los hallazgos anteriormente mencionados invitan a repensar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en procura de posibilitar la movilización social y la construcción de ciudadanías participativas y promotoras de la equidad. Al respecto, la configuración de un modelo de desarrollo, tendiente a cerrar brechas sociales y vincular sectores productivos a los perfiles de salida del estudiantado, implicaría definir un perfil docente que contribuya a estos procesos de transformación desde el acto educativo. En otras palabras, la persona docente se

convierte en un actor capaz de hacer la diferencia, de allí la premura por analizar los procesos de formación inicial y continua en relación con los retos sociales que aquejan a la sociedad costarricense actual.

Entre los problemas que afligen a la profesionalización docente, [Fernández \(2018\)](#) ha señalado los bajos cortes en las notas de ingreso a la carrera de Educación, junto con un perfil específico de estudiante, que a futuro incidirá en la calidad del proceso educativo de las nuevas generaciones. Asimismo, de acuerdo con [Vaillant \(2019\)](#), los cortes en las notas para el ingreso a “las carreras de Educación suelen ser más bajos que en las de otras áreas, como Ciencias e Ingenierías” (p. 40). Para ambos autores, la calidad educativa debe atenderse desde la formación inicial docente, por lo cual deviene del análisis que la definición de habilidades y competencias idóneas para profesionales en educación debería ir acompañada de un perfil deseable de estudiante universitario.

Cabe indicar que, en el caso costarricense, el examen de admisión a la carrera de Educación solo se aplica en las universidades públicas, lo cual evidencia la falta de controles para la selección idónea de las personas aspirantes a docentes formadas en instancias privadas. Asimismo, la formación continua también padece los bemoles de una estrategia que mantenga al personal en servicio actualizado y, al mismo tiempo, fortalezca las debilidades que acarrearán desde su formación inicial. En este sentido, las evaluaciones de desempeño deben ser una herramienta que les permita a las autoridades del MEP el diseño pertinente para atender los procesos de formación profesional del personal docente en servicio.

Ante esta preocupación y desde una perspectiva sociocrítica y cualitativa, se reflexionó acerca de los desafíos en la formación inicial y continua del cuerpo docente en el nivel de EGB; esto según el perfil de estudiante esbozado en la política educativa costarricense.

Para lograr este propósito, se implementó la técnica del análisis documental. La información fue sistematizada a partir de tres categorías de análisis: el perfil de la persona estudiante, el cual se desprende de la política educativa emitida por el MEP; la formación inicial de quienes aspiran a la docencia y la formación continua del personal docente en servicio, tal y como se aprecia en la Figura 1.



Figura 1
Categorías de análisis (2023)



Nota: Elaboración propia.

Las tres categorías de análisis presentadas anteriormente se aplicaron al informe de investigación de Jiménez y Chavarría (2022) y a otros textos especializados sobre la temática. Posteriormente se contrastaron las ideas para invitar a la reflexión académica.

Lo aspiracional como andamiaje de la desigualdad

De acuerdo con la política educativa vigente, la educación costarricense está llamada a formar personas “con habilidades críticas en dos áreas: habilidades con el fin de promover nuevas formas de pensar y habilidades para la socialización y el desarrollo colectivo” (Consejo Superior de Educación [CSE], 2017, p. 13).

Por tanto, la persona estudiante, que es el centro del acto educativo, debe ser abrazada en toda su diversidad, como sujeto de derecho y promotor de una ciudadanía activa, tal como reza el documento:

Los procesos educativos formarán personas que se desenvuelvan como miembros activos de una comunidad civil, titulares de derechos políticos, con responsabilidad social y respetuosas de

las leyes; personas responsables, comprometidas con sus deberes ciudadanos y el bien común, así como con la práctica de una democracia participativa y colaborativa, en el marco de los retos del siglo XXI. (CSE, 2017, p. 13)

Asimismo, el perfil de la persona estudiante, según la política curricular costarricense, se configura en un proceso educativo que denota la capacidad de reconexión con el arte, la cultura y las tradiciones; esto promueve la formación de personas estudiosas de los retos actuales, amantes de la naturaleza y con un pensamiento integral (Viceministerio Académico, 2015).

El espíritu de ambas políticas (la educativa y la de transformación curricular) de configurar un perfil aspiracional de ciudadanía contrasta con los planteamientos de Bauman (2013) sobre el privilegio ideológico del “debería ser”, que se posiciona con respecto al “es”; en otras palabras, el ideal de estudiante socava a la pluralidad de poblaciones que cobijan los centros educativos.

En ese sentido, resulta relevante la perspectiva interseccional que plantea Crenshaw (1991), pues esta reconoce las diferencias sistémicas producidas por el género, las etnias, la clase, entre otros factores. Asimismo, en medio de las políticas identitarias, su implicancia permea la construcción del mundo social. Conforme ese mundo social desconozca las diferencias y merme su reconocimiento político y de acceso a los recursos, las desigualdades serán tierra fértil para su propia reproducción.

Ahora bien, Jelin (2021) hace alusión al carácter multidimensional del término desigual, por lo que el género, la etnia y la clase representan “categorizaciones sociales” medulares para comprender los fenómenos; omitirlas sería condenar cualquier análisis a la incompletud.

Al respecto, Bauman (2013) apunta que las familias del estudiantado en condición de pobreza “son las proveedoras más profusas de estudiantes con una «educación inferior al nivel medio»” (p. 90). Además, para él existe una relación directa entre pobreza y nivel educativo, ante esto propone que el Estado establezca políticas para socavar la desigualdad de oportunidades en estas poblaciones.

De los planteamientos de Bauman (2013), Crenshaw (1991) y Jelin (2021), se enrumba la necesidad de recordar que el Estado, en la figura del MEP, está llamado a invertir y proveer los recursos necesarios a las poblaciones con mayor vulnerabilidad socioeconómica, de manera



que se contribuya con la equidad social. En ese sentido, para [Jiménez y Chavarría \(2022\)](#), el MEP debe coordinar internamente para distribuir los recursos de manera que beneficie a los centros educativos con mayores necesidades como medida para mejorar el desempeño académico de la población más vulnerable.

Por su parte, de acuerdo con [Bourdieu \(2011\)](#), en educación deben reconocerse las desigualdades presentes en la estructura social; al respecto, señala que el capital cultural de cada estudiante es heredado por las familias, previo a su inclusión al sistema educativo y este dependerá del sitio en donde se ubican en la estructura social. Además, a partir de ese capital cultural, se desarrolla el capital humano, las habilidades y los dones dependerán del capital cultural heredado de las familias, intrínsecamente asociado con el posicionamiento en la estructura social. En palabras de Bourdieu, “el rendimiento escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia y que el rendimiento económico y social del título escolar depende del capital social, también heredado, que puede ponerse a su servicio” (2011, p. 124).

Lo indicado en las líneas anteriores se relaciona con la advertencia de la [OCDE \(2017\)](#) al mencionar que el estudiantado en condición de pobreza tiene un desempeño dos años por debajo de quienes provienen de hogares con mayores ingresos, lo que influirá en la oportunidad de estudios universitarios y en la posibilidad de incursionar en trabajos mejor remunerados.

Al respecto, [García y Pacheco \(2022\)](#) coinciden en la necesidad de optimizar la calidad de la formación docente, con miras a que las personas estudiantes tengan mayores posibilidades de inserción al mundo laboral y mejoren su situación socioeconómica y su consecuente movilidad social ascendente. Estos autores señalan que:

Orientar los esfuerzos en una educación más humanizada y que busca el crecimiento personal en primera instancia, logra verse reflejado en las competencias de las personas para insertarse en el mercado laboral como una de las metas de una eficiente gestión del conocimiento, a través de procesos educativos de calidad. Para que el sistema social se mantenga robusto, se apuesta en definitiva a una alta empleabilidad como primer escalón de bienestar familiar y personal. (p. 22)

A partir de esta reflexión surge la siguiente interrogante: ¿en Costa Rica se está formando personal docente que coadyuve a la adquisición de competencias y habilidades que permitan vincular los procesos educativos a los productivos en el marco del reconocimiento de la diversidad y en procura de la equidad social y política?

De la pregunta anterior, las políticas educativas y curriculares pretenden que la persona estudiante sea el centro del proceso educativo y, por ende, sujetos transformadores de la sociedad. A pesar de esta intención, su cumplimiento en la práctica es complejo por la falta de criterios para distribuir de manera equitativa los recursos, con especial atención en las poblaciones más vulnerables (Jiménez y Chavarría, 2022).

Aunado a lo anterior, el carácter aspiracional y generalizable de ambas políticas dificultan el reconocimiento de las diversidades, lo cual coadyuva a la desigualdad, tal como lo advirtieron en sus contextos Bauman (2013), Crenshaw (1991) y Jelin (2021). Con respecto al perfil docente, Batres y Cárdenas (2019) reafirman las expectativas de la OCDE sobre el perfil del docente (Figura 2).

En la Figura 2 sobresale la conceptualización del saber pedagógico como aspecto fundamental mediante la aplicación de actividades educativas tendientes a incentivar la creatividad y el trabajo colaborativo. Por otra parte, resalta el conocimiento tecnológico aplicado a los procesos educativos, que desde esta perspectiva deben ser flexibles dado que el conocimiento está en constante cambio. Adicionalmente, el trabajo colaborativo entre personas docentes, planificación conjunta, aprender a aprender entre colegas y el compartir experiencias son aspectos por considerar.

Aunado a lo anterior, se recuerda los postulados de Shulman (1986) acerca de los tipos de conocimientos con los que debe lidiar la persona docente: el de contenido y el didáctico, los cuales refieren a su destacada frase “Los que pueden, lo hacen. Los que entienden, enseñan” (p. 14); es decir, se deben manejar los contenidos y la forma de mediarlos, adicionando el conocimiento del contexto o curricular que define el marco en donde se desarrollan los contenidos y la didáctica.

Por su parte, para Fernández (2018) “más trabajo en equipo es también la forma más efectiva de difundir las mejores prácticas y la innovación. El mejor maestro de un maestro es otro maestro” (p. 192). Con respecto a lo anterior, es preciso señalar que la práctica de cooperación entre colegas docentes facilita el desarrollo de los procesos de



Figura 2
Perfil deseado del docente según la OCDE

<p>Experiencia: no es considerada un elemento fundamental, pero sí es necesaria.</p>	<p>Saber pedagógico: este aspecto es considerado un rasgo indispensable en un docente. Las expectativas en este aspecto buscan que se aleje de los métodos educativos tradicionales en pro de la aplicación de estrategias pedagógicas creativas, motivadoras y cooperativas.</p>
<p>Comprensión de la tecnología: este aspecto en una sociedad con un avance tecnológico tan significativo es fundamental, pero desde el punto de vista pedagógico.</p>	<p>Competencia organizativa y de colaboración: fundamental, ya que la enseñanza y las escuelas comienzan a ser vistas como elementos colaborativos; como "organizaciones que aprenden".</p>
<p>Flexibilidad: el docente debe actualizar continuamente el conocimiento.</p>	<p>Apertura: el docente debe tener la capacidad de trabajar con el resto de agentes que forman parte de la escuela en la que desarrolla su ejercicio profesional.</p>

Nota: Elaboración propia con base en datos de Batres y Cárdenas, 2019, p. 23.

enseñanza-aprendizaje de los centros educativos en donde se implementa, pues posibilita el intercambio de información valiosa basada en experiencias.

Asimismo, Jiménez y Chavarría (2022) mencionan que el perfil requerido para conformar algunos comités dentro del centro educativo introduce aspectos deseables de la persona docente, como liderazgo, sensibilidad, capacidad para contextualizar la currícula, vínculo con las familias del estudiantado y trabajo en equipo. Sobre este último aspecto, Fernández (2018) señala que posibilita la apertura de espacios para el intercambio de experiencias exitosas entre grupos de docentes.

Los aspectos citados aluden a un perfil docente que va más allá del manejo del contenido y su mediación pedagógica; más bien, apunta a una persona docente proactiva que busca el desarrollo integral y participativo de la población estudiantil. Estas características pueden contribuir a repensar los procesos de selección de las personas aspirantes a la carrera de docencia, la formación inicial, la evaluación del desempeño y las estrategias de formación profesional.

Lo anterior invita a reflexionar sobre los retos en temas de formación inicial docente. Al respecto, el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), ente rector de la educación superior privada, advierte sobre los problemas de calidad en la formación inicial del profesional en educación y de los planes de estudio desactualizados; así como de su imposibilidad administrativa para hacer vinculantes las recomendaciones que emite ante las universidades privadas (Jiménez y Chavarría, 2022).

Por su parte, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), como ente acreditador de calidad educativa en el país, previene que en Costa Rica las universidades públicas cuentan con un total de 36 carreras de educación debidamente acreditadas, mientras que solo ocho carreras de educación en universidades privadas tienen acreditación (Jiménez y Chavarría, 2022).

Al parecer, en temas de formación inicial docente impera el desasosiego, pues los entes rectores no están habilitados para ejercer acciones de acatamiento obligatorio y los entes certificadores solo lo hacen según la voluntad de las casas formadoras; por tanto, aunque:

se están haciendo esfuerzos por parte del Sinaes y el Conesup para influir en la formación inicial docente, y se ha trabajado en el Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica, pese a ello, no se reporta información del nivel de avance en su implementación. (Jiménez y Chavarría, 2022, p. 141)

El problema de la formación inicial docente se agrava si el MEP, como principal ente empleador, no resguarda ningún tipo de estándar de calidad para la contratación del personal docente. Por tanto, no es casualidad que la calidad de la formación inicial docente sea uno de los puntos más preocupantes:



Para las autoridades ministeriales toda acción ejercida por el MEP debe encaminarse a mejorar la calidad del servicio educativo. En consecuencia, se está trabajando en el diseño e implementación de un sistema de gestión del desempeño docente que comprende los procesos de formación profesional alineados al “Marco Nacional de Cualificaciones para la Carrera de Educación”, que pretende incidir en la formación inicial y en el desarrollo profesional con miras a mejorar la práctica profesional. Además, de establecer mecanismos de evaluación orientados a los profesionales en educación para su ingreso al sistema educativo y la aplicación de evaluaciones de desempeño. (Jiménez y Chavarría, 2022, p. 90)

En ese sentido, Figueroa (2018) apunta sobre la necesidad de que se ahonde:

en la reflexión y toma de decisiones que permitan potenciar los nudos críticos (...). Esto debe realizarse en estrecha conversación con los docentes en formación y en ejercicio, de manera de profundizar la pertinencia y contextualización del desarrollo profesional docente. (p. 115).

Este autor también señala que durante los procesos de formación inicial la práctica es fundamental para generar en el futuro docente conocimientos significativos acerca de la experiencia escolar y el manejo técnico administrativo que acompañan los procesos de enseñanza-aprendizaje y así alcanzar el “el posicionamiento de la/el docente como sujeto político que interactúa con otras personas en diversos contextos” (Figueroa, 2018, p. 113). Es decir, un sujeto político, capaz de aceptar la formación propia y de las personas en general, es el producto de combinaciones culturales y, por tanto, la formación de estudiantes es esencialmente dialógica.

Además, Vaillant (2019) señala que la formación inicial docente se define por la implementación de “programas tradicionales caracterizados por la acumulación de saberes conceptuales en una malla curricular que combina conocimientos disciplinares, pedagógicos y prácticas” (p. 40).

Al respecto, el autor citado menciona que las mallas curriculares de los programas de formación del profesorado latinoamericano:

evidencian una clara fragmentación y descoordinación entre contenidos disciplinares, los contenidos pedagógicos, y el conocimiento didáctico del contenido los que se presentan por lo general de forma separada e inconexa. Uno de los desafíos futuros es la integración del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del contenido. (Vaillant, 2019, p. 46)

Estos problemas de formación inicial implicarán un impacto en la futura implementación del currículo, tal como lo señala la investigación de Gaete y Jiménez (2011) acerca de los factores que afectan el rendimiento académico en Matemáticas en el sistema educativo costarricense, se evidenció que esa discordancia implica procesos de mediación tradicionales, los cuales se alejan de la construcción de pensamiento crítico. En sus palabras:

Los docentes de I y II ciclo del sistema educativo público tienen problemas para establecer estrategias de mediación pedagógica en el aula para la enseñanza de la matemática, debido a una formación que no logra vincular la didáctica específica de la asignatura con el manejo de contenidos particulares. Por esta razón, las clases de matemática en primaria, al igual que en secundaria, son expositivas, basadas en prácticas con ejercicios fotocopiados y débilmente revisadas. (p. 114)

Otro elemento por considerar es la formación del profesorado universitario que prepara al futuro personal docente. En ese sentido, Vaillant (2019), a partir del análisis de los datos de la investigación de Ávalos y Matus (2010), señala que “los formadores no tienen demasiado conocimiento de los centros de educación media en los cuales deben desempeñarse los estudiantes que ellos preparan” (p. 41).

Referente a lo anterior, Vaillant y Marcelo (2021) agregan que:

El futuro profesor es considerado por su dominio disciplinar más que por sus competencias y capacidades en materia de enseñanza o por su expertise directa con la práctica que subyace al conocimiento. Si se valora al docente por el dominio de la disciplina más que por su enseñanza, obviamente la preparación del futuro



profesor va a centrarse en el área disciplinar más que en los alumnos y el contexto de aula. (p. 57)

En síntesis, las investigaciones citadas mencionan temas relacionados con la formación inicial: el currículo tiene desencuentros entre los aspectos teóricos y los metodológicos, lo cual implica que cuando la persona docente ejerce su profesión experimenta serios problemas para realizar el acto educativo: “La universidad me formó para saber de matemáticas, pero no para enseñarla. A mí me come 7.º nivel porque no sé cómo enseñarle, pues el concepto lo sé pero no como transmitirlo” (Gaete y Jiménez, 2011, p. 109). Esta discordancia advierte un factor que afectará la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje producto de una formación inicial desarticulada.

¿Es posible aplicar la evaluación docente en Costa Rica?

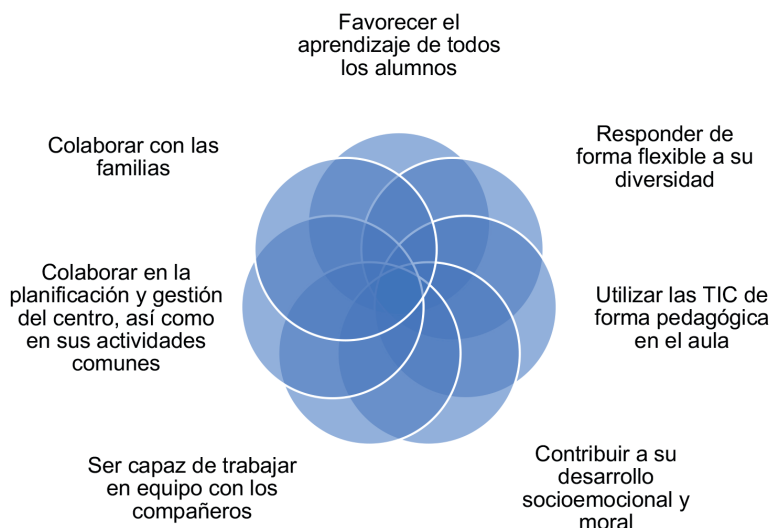
En otro orden de cosas, Jiménez y Chavarría (2022) señalan que el MEP no ha utilizado la evaluación docente ni como insumo para la contratación del personal ni para la identificar conocimientos en las asignaturas que imparte el profesorado en servicio, como se expresa a continuación:

Con respecto a la forma en que se evalúa al personal docente del MEP, llama la atención que no se utiliza estos datos para identificar niveles de conocimiento en las asignaturas que imparte, lo que impide evidenciar los problemas en la formación inicial y en los mecanismos que tiene el ministerio para seleccionar a docentes idóneos. (p. 25)

En ese sentido, para Marchesi y Pérez (2018) los procesos de evaluación docente generan temor y resistencia en el personal, por lo cual presentan un modelo dinámico que hace partícipe al docente del proceso de evaluación; ese modelo abarca la “compresión de la complejidad de la actividad docente, acuerdos para el presente y para el futuro, voluntariedad, confidencialidad y mejoras para el desarrollo profesional” (p. 23). De acuerdo con lo expuesto por Marchesi y Pérez (2018), la Figura 3 presenta la propuesta de competencias básicas del docente.

Figura 3

Propuesta de siete competencias básicas del docente



Nota: Elaboración propia con base en los datos de [Marchesi y Pérez, 2018, p. 35](#).

Al respecto, [Jiménez y Chavarría \(2022\)](#) evidencian en su investigación que el MEP no utiliza los datos de la evaluación de desempeño docente como insumo para establecer los procesos de formación continua, siendo este un aspecto que se debe mejorar, pues como se mencionó en la Figura 3, los datos generados en los procesos evaluativos aportarían al desarrollo de las siete competencias básicas de la persona docente.

Por otra parte, dados los retos que enfrenta la población estudiantil en la actualidad, vinculados con la desigualdad social y el bajo rendimiento académico –reflejado en los resultados de las pruebas PISA–, pareciera vital revisar acuciosamente los procesos de formación inicial y continua del personal docente, pero esta vez enfatizando en imbricar ambos procesos, de tal manera que exista claridad en la diversidad de quienes se van a formar, el perfil de salida y su relación con el ejercicio de la ciudadanía activa; además del vínculo entre el proceso de la evaluación docente y el diseño de la estrategia de formación profesional.



Al revisar la propuesta de [Marchesi y Pérez \(2018\)](#), viene a la memoria los planteamientos de la desescolarización según [Illich \(1971\)](#) en la décadas de los setenta, en los cuales se enfatiza el rol de la escuela como instancia estandarizadora que limita la creatividad y la posibilidad de los sujetos de constituirse como masa crítica.

En esa escuela que criticaba [Illich \(1971\)](#), el docente era un conocedor incuestionable capaz de transmitir sus conocimientos. En sus palabras: “Conforme los maestros en su arte abandonen la pretensión de ser informantes superiores o modelos de habilidades, comenzará a parecer verdadera la sabiduría superior que parecen poseer” (p. 192).

Este docente cuestionado por [Illich \(1971\)](#), ¿podría ser sujeto de evaluación? La respuesta no parece sencilla, pues abre paso a dos grandes áreas: ¿qué aspectos y para qué se van a evaluar?, y ¿el sujeto a quien se va a evaluar fue formado para cumplir con al menos algunos de los criterios que mencionan [Marchesi y Pérez \(2018\)](#) o tuvo una formación más parecida a lo que [Illich](#) tanto criticó?

En este sentido, es preciso mencionar que en el MEP no se cuenta aún con una evaluación de desempeño con las condiciones necesarias para que estos datos puedan ser utilizados con fines de formación profesional, tal como se indica a continuación:

Dado que el documento aún está en construcción, no es posible determinar si se evaluarán las tareas y se establecerán mecanismos para retroalimentar, de manera significativa, al personal docente con miras a fortalecer los liderazgos educativos, promoviendo una cultura de evaluación interna y externa que permita medir el avance profesional y construir roles de docencia más diferenciados. ([Jiménez y Chavarría, 2022, p. 108](#))

La ausencia de esta evaluación debe ser valorada por dicho ministerio en aras de favorecer y contribuir con la idoneidad del personal docente en ejercicio.

Reflexiones finales

En la formación inicial y continua de las personas docentes recae la responsabilidad de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a las nuevas generaciones con miras a transitar hacia el desarrollo social, cultural y económico del país. No obstante, al analizar el

perfil de la persona estudiante, esbozado en la política educativa, se evidencia que este no ha sido ampliamente discutido y tiende a prolongar los efectos de la uniformización de los sujetos.

En este sentido, preocupa que, en dicha política, el perfil del estudiantado muestre la falta de elementos interseccionales, lo cual es una condición *sine qua non* de la injusticia social, pues se invisibiliza el género, la clase social y la etnia. Debido a la ausencia del reconocimiento de estas diferencias se contribuye a la configuración de un perfil homogeneizado, capaz de silenciar aquellas condiciones que son la base de la desigualdad social.

A partir de la revisión de distintas investigaciones sobre la formación inicial docente se concluye que la desarticulación teórica y práctica tiene implicancias negativas en el ejercicio de la acción educativa, en cuanto no se evidencian acciones tendientes a desarrollar competencias para contextualizar el currículo escolar. Aunado a lo anterior, falta definir los criterios para asegurar la calidad docente; asimismo, las pocas carreras de educación que están acreditadas ante el SINAES y la advertencia del CONESUP acerca de los planes de estudio desactualizados de algunas universidades privadas encienden alarmas acerca de la calidad de profesionales que se han venido formando.

Por otra parte, el MEP, como principal empleador público de docentes, debe definir el perfil de profesionales a contratar, de esta manera una ciudadanía informada elegirá las casas de enseñanza de educación superior que le auguren una futura inserción laboral.

Con respecto a los procesos de formación docente continua, la propuesta planteada por la OCDE de utilizar la evaluación del personal docente en servicio como insumo para los procesos de capacitación es un punto relevante, en cuanto se desarrollaría en el sistema educativo el dato para la toma de decisiones técnicas, que posteriormente pueden ser evaluables. En consecuencia, generaría un sistema capaz de responder a los requerimientos de una nación que debe trabajar por un futuro que exige la configuración de una nueva ciudadanía, la cual pueda encontrar en la educación un desarrollo integral en pro de la justicia social.



Referencias

- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Gobierno de Chile Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17291>
- Batres, A. y Cárdenas, J. F. (2019). La formación inicial del profesorado en la OCDE: Talis y las competencias profesionales del docente del siglo XXI. En J. M. Valle y G. Álvarez (eds.), *La iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 20-42). Editores Dykinson. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/688698/iniciacion_valle_2019.pdf
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo* (D. Payás Puigarnau, Trad.). Paidós Estado y Sociedad. (Obra original publicada en 2012). https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/03/kupdf.net_sobre-la-educacion-en-un-mundo-liquido-zygmunt-bauman.pdf
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (A. B. Gutiérrez, Trad.). Siglo Veintiuno Editores. (Obra original publicada en 2006). <https://mega.nz/file/VkAAmBLS#0AThLUfWC-Jul1TaNMt2z1tyKpVhz03qCBD2Qe0LlFEUQ>
- Consejo Superior de Educación (CSE). (2017). *Política Educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/ad-juntos/politicaeducativa.pdf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf>
- Fernández, M. (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Ediciones Morata.
- Figueroa, A. (2018). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, 2, 103-119. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>
- Gaete, M. y Jiménez, W. (2011). Carencias en la formación inicial y continua de los docentes y bajo rendimiento escolar en Matemática

- en Costa Rica. *Cuadernos de Investigación y Formación Matemática*, 6(9), 93-117. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6962>
- García, H. y Pacheco, J. F. (2022). *Consideraciones sobre la política social selectiva*. Investigación de base: Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 2022 (N.º 28). Conare-PEN. https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/8389/Garcia_H_Consideraciones_politica_social_selectiva_IEN_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Biblioteca Anarquista. <https://es.theanarchistlibrary.org/library/ivan-illich-la-sociedad-desescolarizada.pdf>
- Jelin, E. (2021). Género, etnicidad/raza y ciudadanía en las sociedades de clases: Realidades históricas, aproximaciones analíticas. *Nueva Sociedad*, 293, 39-62. <https://www.nuso.org/articulo/genero-raza-ciencias-sociales/>
- Jiménez, W. y Chavarría, D. (2022). *Consecuencias de la pandemia en el cumplimiento de las recomendaciones de la OCDE emitidas en el año 2017 a Primera Infancia, Educación General Básica y Educación Diversificada*. Departamento de Estudios e Investigación Educativa, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/ocde-deie-2022.pdf>
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Fundación SM e IDEA. <https://www.grupo-sm.com/sites/default/files/news/documents/Dossier-de-prensa-del-Modelo-de-evaluaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-profesional-de-los-docentes-de-la-Fundaci%C3%B3n-SM.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Educación en Costa Rica Aspectos Destacados 2017*. <https://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2017/08/aspectos-destacados-2017.pdf>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. https://depts.washington.edu/comgrnd/cecli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf
- Vaillant, D. E. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- Dilemas y desafíos. Profesorado.



Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>

Viceministerio Académico. (2015). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular 2015*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>



El habitus ciudadano en el programa costarricense de Educación Cívica del proyecto Ética, Estética y Ciudadanía

The Citizen Habitus in the Costa Rican Civic Education Program from the Ethics, Esthetics, and Citizenship Project

*Rafael Calderón Méndez*¹
Instituto de Educación Integral
Costa Rica
rafacal0422@gmail.com



Resumen

En el presente artículo, se reflexiona sobre el perfil ciudadano planteado como deseable en el programa de Educación Cívica de Costa Rica, a través del concepto de habitus ciudadano constituido en el marco del estructuralismo constructivista. Para lograrlo, en una primera parte, se realiza un abordaje de la obra del autor Pierre Bourdieu, con el fin de construir una propuesta teórico-conceptual de habitus ciudadano. En un segundo momento, se desarrolla un análisis cualitativo de contenido al programa de Educación Cívica con el objetivo de establecer líneas básicas para un esbozo general del habitus ciudadano, establecido



Recibido: 19 de junio de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.11>

- 1 Profesor e investigador. Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales por la Universidad de Costa Rica, Diplomado Superior en Investigación, Transferencia y Desarrollo Educativo por la Universidad de Buenos Aires Argentina. Ha trabajado como investigador para el Instituto Nacional de Investigación Educativa INIE y como docente en la Cátedra de Didáctica de la Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-8664-7985>

como esperable por el Ministerio de Educación Pública. Finalmente, se plantean una serie de consideraciones que buscan contribuir con la ampliación del panorama de análisis, reflexión y debate de la Educación Cívica en el fenómeno educativo.

Palabras clave: Cultura, educación ciudadana, enseñanza de las ciencias sociales, formación política, plan de estudios secundarios.



Abstract

This article deals with the thorough reflection regarding the desirable citizen profile stated by the Ministry of Public Education in the Costa Rican Civic Education Syllabus through the concept of citizen habitus constituted within the structuralism-constructivism. In order to achieve this, the researcher first analyzed the work of the sociologist Pierre Bourdieu to build a theoretical-conceptual proposal of the citizen habitus concept. Secondly, the author conducted a qualitative content analysis of the Civic Education Syllabus to establish basic lines to set a general outlines of the citizen habitus established as expected by the Ministry of Public Education. Finally, the researcher stated a series of considerations that aim to contribute to expand the perspective of analysis, reflection, and debate in terms of the Civic Education in the educational phenomenon.

Keywords: Civic education, culture, political education, secondary school curriculum, social science education

Introducción

En los últimos años, “las líneas investigativas relacionadas con la Educación Cívica han tomado una serie de rumbos o patrones de estudio que se inclinan hacia un predominio de propuestas a nivel de aula como unidades didácticas, evaluación, planeamientos, talleres, módulos, entre otros” (Calderón *et al.* 2017, p. 3). Estas tendencias investigativas generan grandes aportes a la comprensión de la Educación Cívica dentro del fenómeno educativo. A pesar de esto, dejan de lado la problematización de la relación entre la estructura social institucionalizada en el sistema educativo y las incorporaciones y configuraciones subjetivas de los estudiantes como sujetos meta de las construcciones culturales oficiales.



Desde este planteamiento, la delimitación general del perfil ciudadano esperable y deseable por la oficialidad, a través del concepto de habitus ciudadano y en el marco del estructuralismo constructivista, se presenta como un aporte para la ampliación del horizonte de análisis y debate de los corpus culturales arbitrarios, establecidos como legítimos y dignos de reproducción dentro del sistema educativo. Se crea, entonces, en una primera parte y a modo de propuesta, una construcción teórico conceptual que permite la operacionalización y sistematización de la ciudadanía como un objeto de estudio. En un segundo momento, se sistematiza el discurso oficial del programa de Educación Cívica de Costa Rica, con el propósito de dilucidar líneas generales que permitan comprender el habitus ciudadano esperable en el estudiante.

Para llevar a cabo este propósito, se parte de la revisión bibliográfica como técnica de recolección de la información. Para [Gómez et al. \(2014\)](#), dicha técnica, “debe garantizar la obtención de la información más relevante en el campo de estudio, a partir de un universo de documentos” (p. 158), que se convierten en material informativo. En el caso del presente estudio, el universo documental se enmarca en el Programa de Educación Cívica de Costa Rica ([MEP, 2009](#)), del proyecto Ética, Estética, y Ciudadanía que se estableció “como parte de una reforma educativa desarrollada por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) bajo la asesoría de la Asociación del Programa Centroamericano para la Sostenibilidad Democrática (PROCESOS) y con el liderazgo del Ministro de Educación de entonces, Leonardo Garnier Rímolo” ([Calderón et al., 2017, p. 58](#)).

La técnica de análisis de la información presente en el universo textual analizado corresponde al análisis cualitativo de contenido, sistematizado y propuesto por [Cáceres \(2003\)](#), de la Universidad Católica de Chile. Esta técnica de análisis permite la segmentación de la información a partir de citas específicas denominadas unidades de análisis. Posteriormente, ellas se contraponen a una serie de categorías de análisis, las cuales permiten una clasificación de la información a partir de criterios explícitos denominados reglas de clasificación. Por último, la información clasificada en las categorías de análisis, se contrasta en cuadros comparativos llamados matrices de contingencia. Esta técnica permite un abordaje más sistematizado y brinda un panorama comparativo del cual se extraen las principales inferencias.

El habitus ciudadano: propuesta de una construcción conceptual

El habitus ciudadano es un concepto que presenta dos particularidades específicas. Por un lado, hablar de habitus ciudadano es hablar de una propuesta de construcción conceptual innovadora, en el tanto, dicha acepción nunca fue utilizada por Pierre Bourdieu. Por otra parte, se puede señalar al habitus ciudadano como un concepto compuesto por dos nociones centrales, la de habitus y la de ciudadanía. Por esta razón, en una primera parte se procederá a realizar una elección reflexionada y argumentada del concepto de habitus dentro de la obra de Pierre Bourdieu. En un segundo momento, se procederá a definir no el concepto de ciudadanía, sino las dimensiones que lo constituyen. Habiendo realizado ambos ejercicios, se procederá a plantear el concepto de habitus ciudadano.

Al hacer una revisión general de la obra de Pierre Bourdieu, es posible notar tempranamente la relevancia que tiene el concepto de habitus en el andamiaje teórico que construye el autor. Además, a la hora de abordar las nociones centrales como habitus, campo, agente o capital, se vuelve imperativo considerar dos condiciones propias del estructuralismo constructivista bourdieuniano; por un lado, las influencias teóricas que revisten su obra, y por otro, la inherente relación entre los conceptos utilizados en el corpus teórico.

En relación con las influencias teóricas, se puede señalar que “la teoría de Bourdieu tiene sus raíces en los planteamientos de la teoría clásica [ya que] toma conceptos y análisis de Marx, Weber y Durkheim” (Castón, 1996, p. 77). No obstante, es posible rastrear en la obra del autor, el estructuralismo de Levi Strauss como una cuarta influencia (Morales, 2009, p. 157), que irrumpe y se incorpora en la triada teórica presente en Bourdieu. El plantear y explicar las influencias y contribuciones de cada uno de estos autores en el corpus teórico de Pierre Bourdieu demandaría un extenso abordaje que no compete al presente trabajo. Sin embargo, se puede señalar como un aporte central de la relación entre Bourdieu y sus influencias teórico-conceptuales, el uso que hace de las teorías clásicas para la ampliación en la comprensión de las dinámicas sociales actuales.

Por otra parte, es inevitable reconocer la inherente y estricta relación entre los conceptos establecidos como un todo dentro del universo teórico que los reviste de sentido. Así, “nociones como las de habitus,



campo y capital pueden ser definidas, pero sólo dentro del sistema teórico que ellas constituyen; jamás en forma aislada” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 63). Sucede entonces que para responder a la pregunta ¿qué es el habitus?, es necesario desmarcarse de una visión limitada a la exclusividad de una definición preconstruida y aislada del corpus teórico que lo enmarca. En este sentido, Bourdieu no plantea una única definición de habitus, sin que esto implique, necesariamente, una contradicción, ya que esta noción presenta la posibilidad de comprenderse desde su relación con los conceptos de campo o de agente.

La conceptualización de habitus, desde su relación con la noción de campo, se establece a partir de la idea de las posiciones de ventaja o desventaja ocupadas por el agente. En otras palabras, el habitus puede ser entendido como “un conjunto de condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, es decir, a las posiciones ocupadas en un campo” (Morales, 2009, p. 158). Si el habitus se constituye como las condiciones particulares producto de su posición en el campo, cabe la mención a este último concepto que se desarrolla desde la *field theory* o teoría de campos. El campo se construye con la idea de un complejo sistema de interrelaciones de lucha, fuerza, o competencia entre los agentes. Bourdieu y Wacquant lo definen en el trabajo “Respuestas por una antropología reflexiva” de 1995, como:

Una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (p. 64)

Otro de los posibles acercamientos al concepto de habitus se establece desde su relación con la noción de agente. En este caso, la idea de posición pasa a un segundo plano, a la vez que se prioriza la idea de la incorporación o adquisición perdurable por parte del agente de corpus culturales arbitrarios. En su obra *Campo de poder, campo intelectual*, Bourdieu (2002) concibe al habitus como un “sistema de disposiciones

adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores” (p. 125). El autor sistematiza y concreta aquello que es incorporado por el agente mediante la idea de sistemas perdurables y transferibles, y lo explicita aún más en el concepto utilizado en el trabajo desarrollado con Loic Wacquant, cuando define al habitus como “los sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (o en los individuos biológicos) y los campos [...]” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 187).

Esta última conceptualización incluye, además, la noción del campo dentro de su planteamiento. Otra de las características de esta conceptualización, es la posibilidad de operacionalización a partir de tres dimensiones de análisis que corresponden a los sistemas de esquemas de percepción, de apreciación y de acción. Así, la relativa integralidad del concepto, por una parte, y la viabilidad de operacionalización por otra, argumentan la elección de esta noción para la construcción del concepto de habitus ciudadano. Empero, al igual que con la noción de campo, se torna preciso realizar un breve acercamiento a la acepción de agente.

La concepción del agente desde el estructuralismo constructivista implica la afirmación de las influencias sociales para la comprensión de las dinámicas cotidianas. Pero, también involucra el reconocimiento de la condición individual del agente, individualidad que reside en las incorporaciones y configuraciones propias y subjetivas que cada individuo realiza de las influencias sociales. En esta línea de planteamiento, Bourdieu (1995) señala que

Los agentes sociales no son partículas mecánicamente arrastradas y empujadas por fuerzas externas. Son, más bien, portadores de capital y, según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura), propenden a orientarse activamente, ya sea a la conservación de la distribución del capital, ya sea a la subversión de dicha distribución. (p. 72)



Ante este orden de ideas se puede evidenciar en Bourdieu la superación de la visión rígidamente determinista de Durkheim, que concibe al individuo en una condición tal que “se encuentra en presencia de unas realidades existentes que él no puede ni crear, ni destruir, ni transformar según su voluntad. No puede actuar sobre ellas más que dentro de los límites en los que ha aprendido a conocerlas” (Durkheim, 2009, p. 93). El reconocimiento de un relativo margen de movilidad autónoma del agente expone, en la obra de Bourdieu, la influencia de Max Weber, en un original diálogo con el estructuralismo funcionalista de Durkheim. Al respecto señala Fernández (2003, p. 2): “No es exagerado ni retórico afirmar que Bourdieu fue sobre todo un durkheimniano adulterado y corregido por Weber”.

Al entender al habitus como un sistema de esquemas de percepción, apreciación y acción, incorporadas de manera subjetiva por los agentes, y dentro del universo teórico del estructuralismo constructivista, se parte de la comprensión de la ciudadanía como un campo en donde se establecen relaciones de fuerza y competencia, que determinan la posición de ventaja o desventaja del agente, según su habitus incorporado. Sin embargo, la definición propia de la noción de ciudadanía se vuelve poco viable al considerar la condición inherentemente polisémica de la acepción. Por esta razón, más que tratar de hallar una concepción única y universal de ciudadanía, se hace necesario abordar las dimensiones desde donde se concibe la noción, aristas que se constituirán en los posibles “límites de influencia del campo, considerando el riesgo de caer en una falsa certeza de los límites reales” (Bourdieu, 2000, p. 71).

Uno de los aspectos centrales a señalar en el reciente debate de la noción de ciudadanía (Sojo, 2002, p. 26), es cómo la visión del concepto parte de una evolución propia de la dimensión estrictamente política. Aparecen así, por un lado, una dimensión jurídico-institucional, y, por otro, una dimensión ideológica. En otras palabras, y como lo plantean Kymlicka y Norman (1996), “el concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular” (p. 5). Ante esto, es posible indicar cómo la noción de ciudadanía presenta tres marcos que lo constituyen, una dimensión política primigenia, desde donde se derivan las otras dos dimensiones, la jurídica e ideológica.

En cuanto a la condición inherentemente política de la noción de ciudadanía, es de destacar la importancia que asume la idea de Gobierno. En esta línea, se plantea a la ciudadanía política como “la capacidad de participar e influir [...] en la coerción y regulaciones estatalmente centralizadas y territorialmente circunscritas” (Mann, 1986, según se cita en PNUD, 2014, p. 22). En este sentido, es posible ubicar, dentro del marco político, a aquellas dinámicas sociales asociadas a la administración del poder estatal. Por otra parte, la dimensión jurídica se comprende desde la priorización de los corpus normativos legales como eje central de la ciudadanía; es decir, cuando “La ley determina el estatus entre el individuo y el Estado” (Jensen, 1997, p. 1). Desde esta línea, la ciudadanía se presenta como una condición legitimada por un corpus normativo, y una estructura institucional que lo resguarda. Como señala O’Donnell (1993), “la ciudadanía entra en juego, cuando [...] cuenta con la posibilidad de recurrir o no a una entidad pública legalmente competente” (p. 67). Por último, la dimensión ideológica se constituye desde el sentido de pertenencia del individuo, y el reconocimiento de un sistema de valores establecido como legítimo (Kymlicka y Norman, 1996, p. 6). Así, el ciudadano se define desde la otredad y a partir de la aceptación de los corpus axiológicos, socialmente aceptados.

Partiendo del ejercicio de una elección argumentada del concepto de habitus dentro la obra de Pierre Bourdieu, y comenzando con la definición de los virtuales límites del campo ciudadano, es posible entender al habitus ciudadano como el sistema de esquemas de percepción, apreciación, y acción, incorporados y determinados por la posición del agente en las dimensiones política, jurídica e ideológica de la ciudadanía. Esta construcción conceptual no resulta antojadiza, en el tanto permite una operacionalización y sistematización del perfil ciudadano planteado arbitrariamente como legítimo por la oficialidad, y digno de reproducir en el sistema educativo desde el programa de Educación Cívica de Costa Rica.



Análisis del programa de Educación Cívica de Costa Rica: esbozo general del habitus ciudadano esperable

Ante la posibilidad de operacionalización desde el concepto de habitus, es viable establecer, de manera general, las líneas que constituyen los virtuales marcos, entendidos como las reglas del juego del campo de la ciudadanía. Estos marcos o reglas del juego se establecen, a su vez, como los límites del habitus ciudadano, establecido como digno de reproducción en el sistema educativo costarricense, mediante el programa de Educación Cívica.

Es fundamental señalar que, el ejercicio de definir los límites del campo se torna riesgoso, desde el punto de vista teórico. [Pierre Bourdieu](#) plantea como algo grave “sugerir que existen reglas de juego, es decir normas explícitas, generalmente escritas, etc., siendo que la realidad es mucho más complicada” (2000, p. 71). A pesar de esto, se debe considerar que el mismo autor reconoce que “para volver a los principios posibles de la producción de prácticas regladas, es necesario tomar en cuenta, junto al habitus, las reglas explícitas, expresas, formuladas, que pueden ser conservadas y transmitidas” (p. 74). Por esta razón, se desarrolla en el presente apartado un acercamiento amplio que no busca establecer límites definitivos. Por el contrario, se realiza un esbozo general, que permite visibilizar líneas básicas para el análisis, reflexión y debate del habitus ciudadano planteado desde la oficialidad del sistema educativo.

Para dicho ejercicio, se parte de tres variables de análisis que como ya se ha señalado conforman la noción de habitus. Estas son los sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción de la ciudadanía. A cada una ellas corresponde un indicador específico. Para el abordaje de los esquemas de percepción, se establece la construcción conceptual de ciudadanía. En cuanto a los sistemas de esquemas de apreciación de la ciudadanía, se parte de las asignaciones de valor que aparecen en el programa, en relación con los elementos políticos y jurídicos del campo ciudadano. Y, por último, para los sistemas de esquemas de acción, considerados como deseables, se realiza un acercamiento desde la promoción de la participación ciudadana planteada en el programa.

Sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción de la ciudadanía

La percepción de la ciudadanía se plantea a partir de la construcción conceptual establecida como legítima dentro del corpus textual analizado. Ante la revisión y sistematización de la información en unidades de análisis, se obtiene una doble conceptualización en el programa de Educación Cívica, en el cual se diferencia a la ciudadanía adulta de la joven. De esta manera, se plantea que:

La ciudadanía adulta es, primero, una condición de derechos y responsabilidades de las personas pertenecientes a una sociedad o comunidad política, relacionados con la capacidad de incidir en decisiones colectivas o asuntos públicos. Mientras que la ciudadanía joven incluye también la titularidad de derechos y deberes con la excepción del derecho a elegir y ser electo a los cargos de los tres Poderes del Estado. Todos los aspectos aspiracionales mencionados conforman tanto la ciudadanía joven como la adulta. (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2009, p. 36)

Habiendo definido la percepción de ciudadanía planteada por la oficialidad y remitiendo a la noción de habitus ciudadano, se torna necesario establecer la relación entre la construcción conceptual y las dimensiones del campo. Dicha relación se plantea desde la sistematización presentada en la Tabla 1.

La relación entre las dimensiones del campo ciudadano y las construcciones conceptuales de ciudadanía, ponen en evidencia como esta última noción es percibida y construida desde el marco de las dimensiones política y jurídica. Asimismo, la diferencia entre la noción de ciudadanía joven y adulta es la condición política de elegir y ser elegido. Esto no implica, estrictamente, que dentro del resto de las unidades de análisis del programa no exista un reconocimiento a la dimensión ideológica. Sin embargo, sí permite aseverar que la construcción conceptual de ciudadanía excluye condiciones de sentido de pertenencia y reconocimiento de corpus axiológicos como condiciones estructurantes. La predominancia de las dimensiones política y jurídica, dentro del sistema de percepción de la ciudadanía oficial, demanda un



Tabla 1

Comparación entre las percepciones de ciudadanía y las dimensiones del campo ciudadano

Percepción de ciudadanía	Dimensión política	Dimensión jurídica	Dimensión ideológica
Adulta	Capacidad de incidir en decisiones colectivas o asuntos públicos	Condición de derechos y responsabilidades de las personas	No aparece
Joven	Incapacidad de elegir y ser electo a los cargos de los tres Poderes del Estado	Titularidad de derechos y deberes	No aparece

Nota: Elaboración propia.

mayor enfoque en dichas dimensiones, por lo que el abordaje del sistema de apreciación y acción girará en torno a estas.

Ante la constitución prioritaria de los marcos político y jurídico en la percepción oficial de la ciudadanía, surge la pregunta de ¿cuál es la asignación de valor que se hace de estas dimensiones en el resto del corpus textual? La asignación de valor se establece como el indicador de los sistemas de apreciación de la ciudadanía. Los criterios planteados como reglas de clasificación son la presencia de adjetivos calificativos como central, fundamental, indispensable, necesario, entre otros, asociados a elementos políticos; esto es, a condiciones propias de la administración del poder. Otro de los criterios es el grado de reiteración en el uso de las nociones específicamente de política, político y políticos. La delimitación del grado de reiteración se realizó a través de un conteo de frecuencia de conceptos mediante el programa informático de análisis cualitativo ATLAS.ti 7.

El planteamiento de una relación entre las unidades de análisis y la noción de política deja ver la clara importancia de este concepto como un elemento central de la Educación Cívica. Dicha aseveración se fundamenta en varios hallazgos. Primeramente, se había comprobado

la presencia de elementos políticos en el concepto de ciudadanía, incluso aparece como un factor de diferenciación entre la ciudadanía joven y adulta. Por otra parte, la política es adjetivada como necesaria. La asignación de este calificativo se presenta propiamente en el perfil de ciudadano planteado como deseable dentro del corpus textual. De esta manera, se indica como una característica propia del ciudadano el “Reconocer y valorar la política como una actividad necesaria para la vida colectiva” (MEP, 2009, p. 18).

Otro de los hallazgos que permiten evidenciar el grado de importancia de la política en el perfil ciudadano en el programa de Ética, Estética y Ciudadanía, es la transversalidad de la noción y sus variaciones a lo largo del documento. De igual manera, la reiteración en el uso de las nociones dentro del corpus textual refuerza esta particular apreciación de la ciudadanía. Así, mediante un conteo general de frecuencia realizado desde ATLAS.ti 7, se obtiene un total de 282 apariciones del concepto de política que, aunadas a las variaciones de acepciones como político y políticos suman un total de 528 usos de la noción en el corpus textual.

De la misma manera que la idea de política, el concepto de legalidad surge de manera transversal en el programa de Ética, Estética y Ciudadanía. Dicho hallazgo refuerza la condición jurídica que se constituye como un elemento base del campo ciudadano delimitado por el Estado. Por otra parte, al realizar un conteo general de las principales acepciones asociadas a la legalidad, se puede establecer una importante reiteración en el uso de nociones enmarcadas en el campo jurídico legal. Así, por ejemplo, el concepto de deber o deberes aparece 67 veces. El concepto de derecho y derechos aparece un total de 383 veces. Asimismo, la noción de ley y sus variaciones como leyes, legal, legales, legalidad y legalmente, se contabilizan en un total de 169 apariciones.

Ante los resultados arrojados a partir del análisis cualitativo de contenido del programa de Educación Cívica, se puede plantear cómo la idea de lo legal o jurídico es un elemento central en la constitución del habitus ciudadano presentado como deseable por el MEP. Pero, además, es posible señalar cómo el concepto de legalidad se construye en relación directa con la acepción de institucionalidad desde la idea de mecanismo, estructura y engranaje. Se puede citar, a modo de ejemplo que, el ciudadano queda caracterizado por la capacidad de dirimir



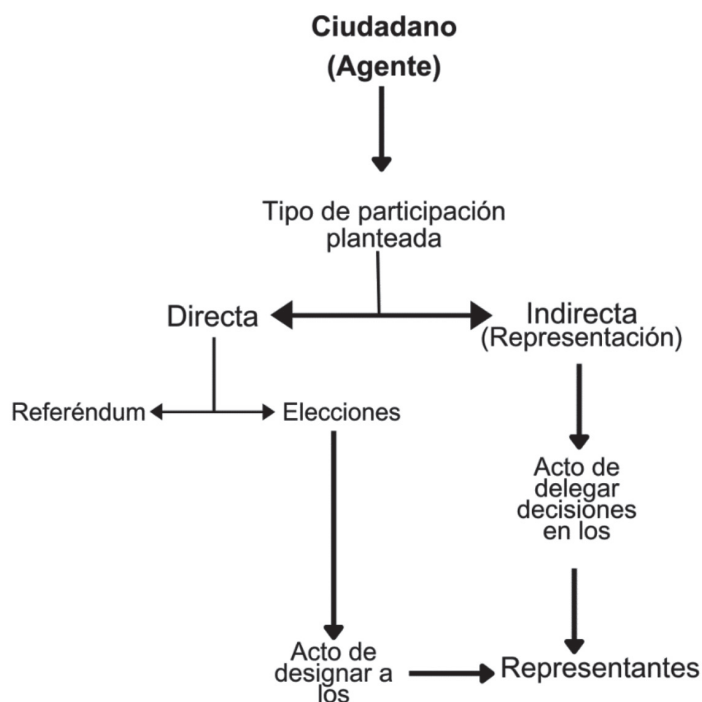
conflictos “a través del engranaje legal e institucional que consolida y permite el funcionamiento de la sociedad en su conjunto” (MEP, 2009, p. 18). Se define también, como aquel que “conoce los mecanismos institucionales y legales de incidencia” (MEP, 2009, p. 37), y como quien “desarrolla el conocimiento sobre la estructura institucional y legal” (p. 38). Estas unidades de análisis permiten evidenciar cómo el ciudadano debe comprender al plano legal, como parte constituyente de un sistema de acople con el aparato institucional.

Otro de los aspectos que se hace evidente al revisar las unidades de análisis del corpus textual abordado, es cómo la función de la institucionalidad y legalidad no presenta, de manera explícita, la idea de establecer orden, control o imposición sobre el individuo. A pesar de esto, la constante referencia al plano colectivo asociado a las funciones legales, devela la importancia de la regulación estructurada desde el binomio legal-institucional para un buen funcionamiento de la sociedad.

Los sistemas de esquemas de percepción y apreciación sobre el campo ciudadano, presentes en el programa de Educación Cívica, permiten establecer las bases de las disposiciones para actuar, definidas como legítimas y dignas de reproducción en el sistema educativo. Para el abordaje de los sistemas de disposiciones de actuación, se presenta como indicador la promoción de la participación ciudadana. Dicha participación se aborda desde las dimensiones del campo ciudadano referentes a lo político y jurídico.

Al hablar de participación política en el programa de Educación Cívica, se torna evidente la importante relación con el concepto de representación. En este sentido, el ciudadano, dentro del habitus deseado, se ve facultado a participar “cuando lo considera importante en forma directa o a través de sus representantes” (MEP, 2009, p. 37). Existe entonces, el reconocimiento de dos formas de participación política. Una es, a través de la posibilidad de ser representado, y mediante la participación directa. Al rastrear la idea de participación directa, se encuentra que el único ejemplo refiere a una unidad de análisis que hace referencia al sufragio desde el referéndum y las elecciones (MEP, 2009, p. 40). Se puede señalar que esta última forma de participación directa es inherente a la representación; es decir, a la elección de los representantes por sus futuros representados. A continuación, se muestra una esquematización de la relación entre la noción de participación y representación presente en el programa de Educación Cívica (ver Figura 1).

Figura 1
Relación entre la noción de representación y participación en el programa



Nota: Elaboración propia.

Un aspecto a señalar es que, al realizar una revisión del uso de la noción de participación ciudadana en el programa de Educación Cívica, no es posible encontrar mención alguna de otros tipos de participación, como la conformación de agrupaciones sociales, comunales, o en actividades cívicas institucionalizadas o no institucionalizadas. Ante la escasa diversidad de formas de participación, y partiendo de la clara relación entre la noción de participación política y de representación, se puede aseverar que la conciencia de participación se construye desde las ideas de designar y delegar el ejercicio del poder mediante el sufragio.



En miras de bocetar los sistemas de acción considerados legítimos en el programa de Ética, Estética y Ciudadanía, se vuelve necesario abordar la idea de acción o participación del ciudadano en el marco del engranaje o estructura jurídico-institucional de la ciudadanía. Por esta razón, se exponen aquellas acciones del agente que se plantean como aceptables en relación y dentro del marco jurídico-institucional. Para esto, se realiza un rastreo en las unidades de análisis, de las unidades verbales asociadas a la noción de ley, que son establecidas como elementos integrales del perfil ciudadano del programa de Educación Cívica.

Al realizar el análisis de contenido del documento, es posible establecer que un total de 9 unidades de análisis utilizan unidades verbales que expresan acción o participación del ciudadano referente a las instituciones o marcos legales. Por otra parte, al rastrear estas unidades de análisis, se muestra que las instituciones se vinculan con las unidades verbales de conocer y comprender, esto al plantear que por un lado el ciudadano debe “conocer y comprender los mecanismos institucionales” (MEP, 2009, p. 18) y por otro debe “desarrollar el conocimiento sobre la estructura institucional” (p. 38). En cuanto a la noción de ley, se ubican diferentes unidades verbales que establecen el tipo de acción que se espera del agente, en el marco jurídico del campo ciudadano. Estas acciones se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Unidades verbales asociadas a la noción de ley

Unidad verbal	Número de página
Ser conscientes	3
Reconocer	18
Observar	18
Conocer	38
Interiorizar	44
Comprometerse	18
Respetar	8, 37, 44
Buscar ampliar	18

Nota: Elaboración propia.

Un aspecto sobresaliente en cuanto a las unidades verbales que se registran en relación con la noción, tanto de legalidad como institucionalidad, es el hecho de que todas las unidades, con excepción del verbo “ampliar”, plantean acciones que se desmarcan de la idea de incidencia directa en el corpus normativo o legal. En concreto, ninguna de esas acciones implica modificar de ningún modo las leyes. Además, es preciso recalcar que dentro de esos verbos el más reiterativo es respetar, el cual implica acatamiento. Quedan así por fuera verbos como interpretar, modificar, intervenir, analizar, criticar, etc. Esta sistematización permite evidenciar un sistema de esquemas de acción deseado para el ciudadano que deja por fuera la idea de intervención o modificación, y se acerca más a una visión limitada y pasiva de la recepción de los corpus normativos preestablecidos.

El análisis cualitativo de contenido del programa de Educación Cívica permite realizar un boceto general de los límites del campo ciudadano, en donde se espera que el agente ponga en juego el corpus cultural incorporado y configurado en sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción de la ciudadanía. Se demuestra una percepción de ciudadanía más cercana a las dimensiones política y jurídica. Por otra parte, la asignación de una condición de importancia central de estas dimensiones en el campo ciudadano, dan una línea general para la comprensión de los sistemas de apreciación de la ciudadanía oficial. Por último, las acciones se ven particularmente caracterizadas por la idea de participación política asociada al sufragio, y la participación jurídica a la recepción y respeto de las normas.

Consideraciones finales

A modo de conclusión, se pueden plantear una serie de consideraciones generales. En primera instancia se alcanza señalar cómo, en la obra de Pierre Bourdieu, no es posible establecer una única acepción de habitus. Empero, es viable encontrar planteamientos que permiten construcciones conceptuales como la de habitus ciudadano. Asimismo, la construcción de este último concepto permite la operacionalización y sistematización necesaria para el análisis del campo de la ciudadanía y el papel de la Educación Cívica en la reproducción de las arbitrariedades culturales consideradas como legítimas.



Por otra parte, al abordar el sistema de esquemas de percepción de la ciudadanía, a través de su construcción conceptual y su planteamiento oficial en el programa de Educación Cívica, es innegable la omisión de las condiciones propias de la dimensión ideológica. En otras palabras, el concepto de ciudadano planteado por el Ministerio de Educación Pública a través del programa Ética, Estética y Ciudadanía, prioriza una visión política y jurídica del campo.

Ante esta particularidad del habitus ciudadano, planteado desde la oficialidad, es imperativo una mayor profundización en la reflexión sobre las implicaciones de la predominancia de ciertas dimensiones sobre otras, las que pueden ser abordadas desde la formación docente, el diseño curricular y la aplicación del programa en las aulas.

Otro de los aspectos a considerar es la dualidad antagónica que presenta el sistema de apreciaciones de la ciudadanía, planteado en el programa, desde el marco político. Por un lado, la dimensión política se establece como un elemento central de la ciudadanía y como una realidad inmersa en una compleja relación con la noción de representación. Sin embargo, por otro lado, la dimensión política se ve simplificada y limitada específicamente al ejercicio del sufragio. De esta manera, la ciudadanía es apreciada en el programa de Educación Cívica como una condición inherentemente política del habitus ciudadano, que argumenta su importancia en la idea de una ciudadanía del voto.

En concordancia con el sistema de esquemas de apreciación del habitus ciudadano deseado en el programa de Educación Cívica, se delimita una visión del ciudadano cuya disposición a la participación puede caracterizarse como limitada y pasiva. Estas aseveraciones encuentran su argumentación en el reconocimiento que se realiza en el documento, de una acción ciudadana enmarcada y limitada al ejercicio del sufragio. Es decir, desde la práctica ciudadana se refuerza la idea de la ciudadanía del voto. De esta manera, la participación política dentro del habitus ciudadano esperable, desde la oficialidad, se limita al ejercicio de delegar la administración del poder. En esta misma línea, el ejercicio de la ciudadanía frente a la dimensión jurídico-institucional que se plantea en el habitus ciudadano deseable, parte de una recepción pasiva de las normas, en donde las condiciones que determinan el actuar del agente, en el campo, se centran en la aceptación y el respeto de las leyes, y se alejan de la modificación, crítica, y análisis del marco jurídico institucional.

Al plantear estas conclusiones, se evidencia la inherente complejidad que implica la delimitación del habitus ciudadano deseable o esperable. La profundización reflexiva del concepto de ciudadanía, en el marco del estructuralismo constructivista, demanda ampliar el panorama de comprensión y debate de las relaciones objetivas de las estructuras sociales como el sistema educativo, y el individuo. Este tipo de abordajes investigativos deben estar enfocados en la obtención de una mayor comprensión de las posibles influencias de las posturas oficiales en la configuración del habitus ciudadano de los estudiantes.

A partir de las conclusiones obtenidas en la investigación y, a modo de recomendación, se proponen las siguientes reflexiones:

Primero, es necesario volcar el foco de atención de la investigación académica, en aquellos documentos que son diseñados para la regulación del ejercicio y praxis docente. En esta línea, es recomendable que el acercamiento académico a estos documentos se realice de forma profunda, reflexiva y crítica, ya que, al desarrollar una mirada analítica del discurso oficial, es posible poder comprender, de manera más precisa, las relaciones de poder y de imposición cultural que se tejen en el sistema educativo costarricense.

Por otra parte, y específicamente relacionado con la enseñanza de la educación cívica, se propone la búsqueda de mecanismos que rompan los límites del campo ciudadano, circunscritos a las dimensiones política y jurídica, que si bien, son elementos fundamentales para la construcción de la noción de ciudadanía, no son los únicos.

Al poder generar un esbozo más preciso de la ciudadanía esperada y considerada como digna de reproducción, por la oficialidad, se vuelve necesario ampliar la construcción simbólica de participación ciudadana que es presentada en el programa de Ética Estética y Ciudadanía como un fenómeno relacionado exclusivamente al sufragio y a la delegación pasiva de la representación, a lo que se ha denominado, en esta investigación, ciudadanía del voto. Queda claro así, la necesidad de reconocer la integración de grupos cívicos, la organización colectiva, la crítica y denuncia, el control político, entre otros, como formas de participación ciudadana también legítimas.

De igual forma, se propone la aceptación de la tesis de que el ciudadano es ciudadano en el tanto cuenta con el derecho de analizar, de criticar y también de buscar mecanismos legítimos de modificación de la estructura normativa en pro del bienestar colectivo.



Referencias

- Bourdieu, P. (1995). *Las formas de Capital*. Editorial Piedra Azul.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. (1995). *Respuestas Por Una Antropología Reflexiva*. Editorial GRIJALBO.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial GRIJALBO.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Calderón, J. Calderón, I. y Martínez, A. (2017). *La Educación Cívica en la configuración del habitus ciudadano de los estudiantes de décimo año del cantón de Cartago* [Seminario de Graduación de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, Universidad de Costa Rica].
- Castón, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 76, 75-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=758946>
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Editorial Popular.
- Fernández, O. (2003). Pierre Bourdieu: ¿Agente o actor? *Revista Tópicos del Humanismo*, 90. https://www.academia.edu/6937814/Pierre_Bourdieu_Agente_o_Actor
- Gómez, E., Fernando, D. Aponte, G. y Betancourt, B. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Revista DYNA*, 81(184), 158-163. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4717293.pdf>
- Jensen, H. (1997). La Ciudadanía en una sociedad global. *Revista Reflexiones*, 60(1), 1-10. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10974>
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1996). El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, 75, 81-112.

- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2009). *Programa de Educación Cívica. Ética, Estética y Ciudadanía*. http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/civica3ciclo_diversificada.pdf
- Morales, L. C. (2009). Durkheim y Bourdieu: Reflexiones sobre educación. *Revista Reflexiones*, 88(1), 155-162. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11516>
- O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva Sociedad*, 128, 62-87. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2290_1.pdf
- PNUD. (2014). *Ciudadanía política: Voz y participación ciudadana en América Latina*. Editorial Siglo Veintiuno. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/co/undp-co-ciudadaniapolitica-2014.pdf>
- Sojo, C. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la CEPAL*, 76, 25-38. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10799/076025038_es.pdf?sequence=1



El uso de infografías para fortalecer la integridad académica: experiencia de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

Using Infographics to Strengthen Academic Integrity: An Experience of the School of Educational Sciences of the Distance State University of Costa Rica

Andrés Solano-Fallas¹

Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
asolanof@uned.ac.cr

Linda María Madriz-Bermúdez³

Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
lmadriz@uned.ac.cr

Ana María Vargas-Viquez²

Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
anvargasv@uned.ac.cr



Recibido: 28 de octubre de 2022. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.12>

- 1 Docente y encargado de la Cátedra de Filosofía de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación. Máster en Filosofía, de la Universidad de Costa Rica (UCR). Doctorando del programa Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos (DIES) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). <https://orcid.org/0000-0003-1763-861X>
- 2 Docente y encargada de la Licenciatura en Educación Especial y de la Práctica Supervisada de Educación Especial, ambas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación Especial, Universidad de Costa Rica (UCR). Maestranda de la Maestría Académica en Educación a Distancia y Aprendizaje en Línea, de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). <https://orcid.org/0000-0001-8909-7897>
- 3 Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Doctora en Educación con mención en mediación pedagógica, Universidad De la Salle. <https://orcid.org/0000-0003-2079-3987>



Resumen

El presente artículo es una sistematización de la experiencia realizada por el Equipo de Integridad Académica (ETIA) de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), con el objetivo de concientizar en integridad académica como respuesta al incremento de prácticas fraudulentas que se dieron a partir del año 2020, producto de la virtualización masiva de asignaturas, a raíz de la pandemia Covid-19. Al buscar trascender el enfoque tradicional punitivo al fraude académico utilizado como estrategia, se produjo una alternativa integrada por dos series de diez infografías, bajo tres ejes claves (formativo de consciencia, teórico, y reflexivo), en que se aborda tanto aspectos teóricos reglamentarios sobre fraude académico y plagio, como también elementos circundantes del aprendizaje que inciden en el éxito académico. Dicho esto, el principal resultado de la experiencia consistió en que la labor efectuada por el ETIA se vio reflejada en una reducción de denuncias sobre fraude académico y afines presentadas en la Escuela de Ciencias de la Educación, lo cual sugiere la pertinencia no solo de la estrategia, sino también de los ejes teóricos.

Palabras clave: Actitud del estudiante, enseñanza superior, ética y formación, fraude académico, infografía, Integridad académica, responsabilidad.



Abstract

This article is a systematization of the experience carried out by the Academic Integrity Team (ETIA in Spanish) of the School of Educational Sciences (ECE in Spanish) of the State Distance University of Costa Rica (UNED in Spanish), with the aim of raising awareness of academic integrity as a response to the increase in fraudulent practices that occurred during the year 2020, as a result of the massive virtualization of subjects, on account of the COVID-19 pandemic. Seeking to transcend the traditional punitive approach to academic fraud used as a strategy, two series of ten infographics were produced, under three key axes (awareness training, theoretical, and reflective), which address both regulatory theoretical aspects of academic fraud and plagiarism, as well as surrounding



elements of learning that affect academic success. Having said this, the main result of the experience was that the work carried out by the ETIA was reflected in a reduction in the number of complaints about academic fraud and the like filed with the ECE, which suggests not only the relevance of the strategy, but also of the theoretical axes that guided it.

Keywords: academic fraud, academic integrity, ethics and training, higher education, infographic, responsibility, student attitude

Introducción

El presente documento sistematiza la experiencia del Equipo de Trabajo sobre Integridad Académica (de ahora en adelante, ETIA) con el objetivo de invitar a la reflexión a personas estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), en Costa Rica, sobre las prácticas no adecuadas, tales como fraude y plagios académicos (catalogadas en el Reglamento General Estudiantil [UNED, 2012]), debido a que en el año 2020 se visualizó un aumento de estas acciones en las diversas carreras ofertadas en la ECE (Tabla 1); además, en ese año se virtualizaron la totalidad de actividades académicas debido a la pandemia por COVID-19.

El ETIA está conformado actualmente por Andrés Solano-Fallas y Ana María Vargas-Viquez; inicialmente estuvo compuesto por dos personas estudiantes, don el fin de buscar alternativas más formadoras que punitivas para abordar el tema del plagio y fraude académico en el que incurren algunas personas estudiantes de la UNED. La elección de este equipo y las acciones propuestas fueron avaladas por el Consejo de Escuela y nació como parte de la gestión del plan de trabajo de la directora de la ECE, Linda Madriz-Bermúdez.

Antecedentes

En lo concerniente a esta sección, es importante indicar que, si bien existe literatura en donde se teoriza la deshonestidad académica, el fraude académico y plagio, entre otros, en estos antecedentes se ha circunscrito expresamente a aquellas experiencias que han sido similares y relativamente previas a dicha sistematización. De esta manera, se brindan dos antecedentes relevantes, no solo por el abordaje y preocupación

en común que se halló, sino también por las estrategias ideadas para el fomento de la integridad académica.

El primer antecedente es del [Centro de Pensamiento en Integridad Académica de la Universidad Nacional de Colombia \(2018\)](#), que realiza una investigación llamada *Hacia una Política de Integridad Académica en la Universidad Nacional de Colombia*, cuyo objetivo general fue “Esbozar los lineamientos para una política de integridad institucional académica que potencie el sistema de autorregulación pública de la Universidad Nacional de Colombia” (p. 16). Este estudio se desarrolló en la totalidad de facultades de la universidad, y la conclusión principal a la que llegaron las personas investigadoras fue que para fomentar una cultura de integridad académica es necesario

alejar [sic] del régimen disciplinario para orientarse hacia la prevención y la formación. Esta cultura no puede ser impuesta, requiere del trabajo mancomunado de todos los miembros de la Universidad y debe surgir de estos; tampoco puede ser centralizada, es decir, debe ser el producto de un consenso entre todas las Sedes y la comunidad académica. (p. 81)

El segundo texto es de [Rodríguez \(2022\)](#) y presenta el estudio denominado *La integridad académica en el marco de ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior*, el cual tuvo como finalidad “exponer estrategias formativas para fomentar el ejercicio de valoración crítica, aportando al respeto por los derechos de autor, la producción de conocimiento y la creatividad en estudiantes, docentes e investigadores, mediante la apropiación de ambientes de enseñanza-aprendizaje” ([Rodríguez, 2022, p. 1](#)). Dentro de los hallazgos más llamativos se encuentra que el poco compromiso ético se estaba viendo reflejado en ejercicios académicos, como la ejecución de pruebas con fuentes o apoyos no autorizados, el copiar de forma parcial o total trabajos asignados, pruebas cortas o bien atribuirse citas como propias.

Para dar respuesta a esta situación “se despliega una campaña comunicativa buscando reforzar la idea de apoyo y guía mediante pantallas inteligentes, anuncios en redes sociales, blogs y videotutoriales; recursos disponibles y que le ayudarán a realizar sus trabajos” ([Rodríguez, 2022, p. 4](#)). La conclusión principal de esta propuesta es que el uso de estrategias para formar, y no para castigar, en combinación con



la tecnología, diversas formas de comunicación y pedagogía, fomenta la integridad académica en el estudiantado.

Referentes teóricos

Para iniciar este apartado es necesario considerar la naturaleza del presente documento, a saber, la sistematización empleada, los tres referentes teóricos que guiaron la experiencia: el concepto de integridad académica, el de deshonestidad académica y el reglamento institucional de la UNED por ser de carácter vinculante a la estrategia empleada.

Integridad académica: según lo expuesto por el *International Center for Academic Integrity (ICAI) (2021)*, la integridad académica es concebida como aquellos valores que deben existir en el colectivo estudiantil a la hora de desarrollar actividades académicas, entre los cuales están seis valores fundamentales: *honesty* (honestidad), *trust* (confianza), *fairness* (equidad), *respect* (respeto), *responsibility* (responsabilidad) y *courage* (valentía). Valga apuntar que, desde la ECE, estos se promueven, y, a su vez responden, a los ejes transversales de la UNED, los cuales se abordan en todas las acciones docentes, de investigación, gestión administrativa y extensión (UNED, 2018).

Reglamento General Estudiantil de la UNED (RGE): constituye la normativa general para los derechos y deberes de cada estudiante regular, sin importar el grado académico que curse. En este se abordan temáticas relacionadas con admisión, matrícula, graduación, reconocimiento de estudios y, para efectos de la presente sistematización, tipos de faltas y su respectiva consecuencia. Al tener en cuenta que el RGE es la normativa de la universidad, su referencia es obligatoria. Por lo tanto, brinda las concepciones que la UNED (2012), como institución, concibe, reconoce y valida sobre fraude académico, plagio y suministro de información falsa, las cuales están descritas más adelante en el documento.

Deshonestidad académica: en términos generales, se entiende por deshonestidad académica aquellas acciones consideradas inadecuadas en el ámbito académico; por ejemplo, “el hecho de copiar o tratar de usar información sin autorización del profesor tutor(a) o facilitar en cualquier forma que otros lo hagan” (Solano y Campos, 2012, p. 15). En este sentido, acciones como las que se abordan expresamente en el RGE (plagio, fraude académico y suministro de información falsa) constituyen actos concretos de deshonestidad académica. Sobre esto debe tenerse en cuenta que “[l]os estudios sobre la deshonestidad

académica estudiantil universitaria, en la bibliografía correspondiente analizada, es denominada de diferentes maneras en el campo semántico investigativo: plagio académico, fraude académico y ciberplagio académico” (Solano y Campos, 2012, p. 15), por lo que la diferenciación entre las acciones o la inclusión de una en otra puede variar. Para efectos de la sistematización, se parte de las concepciones del RGE. Finalmente, vale recalcar que el aspecto inadecuado no yace solamente en la trasgresión a la normativa que esté en cuestión, sino también en el impacto negativo del proceso de aprendizaje de la persona estudiante.

Estrategia metodológica

Para desarrollar esta sistematización, se utilizó un enfoque metodológico descriptivo-cualitativo de modo que permitiera la recopilación de experiencias y acciones de la ETIA, como parte de la ECE para prevenir situaciones fraudulentas en el desarrollo del período académico. Entendiendo el enfoque descriptivo-cualitativo como aquel registro de “análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (Guevara *et al.*, 2020, p. 166). Cabe aclarar que el enfoque permite realizar un análisis detallado de esta experiencia específica, sin caer en comparaciones con otras experiencias previas o similares. Como señalan Guevara *et al.* (2020, p. 166), “[e]se es el objeto de la investigación comparativa”; por consiguiente, no de la sistematización que aquí se presenta.

Durante el desarrollo de esta experiencia, el ETIA debatió posibles estrategias para invitar a la reflexión y formación sobre la temática de integridad académica. Desde un punto de vista metodológico, se efectuó una revisión bibliográfica sobre las estrategias para abordar casos de fraudes y plagios académicos, a partir de la cual se valoró que lo que se produjera debía contener una cantidad limitada de texto, pero lo suficientemente significativo para expresar un mensaje claro; además debe permitir que la persona lectora lo visualizase en un solo documento, y no requiriera mucho tiempo, pero sí que fuera de impacto y llamara la atención del estudiantado. Ante esto se optó por infografías y se procuró realizar un material que no estuviera visualmente cargado, con la mediación pedagógica necesaria para garantizar el objetivo pedagógico de formación en integridad académica. Sobra indicar que las personas



lectoras eran la totalidad de la población estudiantil activa matriculada en cualquier carrera de pregrado, grado y posgrado del ECE.

Contexto de la experiencia

El modelo pedagógico de la UNED corresponde a uno a distancia, el cual, antes de la pandemia, utilizaba principalmente una combinación de elementos a distancia con otros presenciales, tales como la aplicación de exámenes *in situ*, la entrega de asignaciones en físico en los distintos centros universitarios estudiantiles (CEU) extendidos en el territorio nacional y la realización de espacios presenciales (llamados tutorías) para establecer contacto y evacuar dudas del estudiantado en los CEU.

Ciertamente, había carreras, tanto de la ECE como de otras escuelas de la UNED, que venían implementando y utilizando medios digitales, ya sea de forma total o híbrida, para llevar a cabo funciones relativas a la docencia como las anteriores.

Ante las medidas del [Gobierno de la República \(N.º 42227-MP-S, 2020\)](#) y de la UNED en su intento de aminorar los contagios por el virus del Covid-19, a mediados del primer cuatrimestre del 2020 (en marzo) se cancelan una cantidad considerable de actividades presenciales, entre estas, la realización de exámenes presenciales, tutorías y entregas de asignaciones físicas en los CEU. Como se indica en el acuerdo tomado por el Consejo de Rectoría ([UNED, 2020](#)), sesión extraordinaria 2073-2020 (CR-2020-0473):

- a. Suspender la aplicación de pruebas escritas de Semana B (14 y 15 de marzo) y la tercera tutoría presencial de Semanas A y B en todas las instrucciones de la Comisión Nacional de Emergencias y el Salud.

- g. Solicitar a la Vicerrectora Académica desplegar los mecanismos necesarios a fin de universalizar el uso de herramientas virtuales para la entrega de tareas y la aplicación de pruebas escritas; asimismo, instruir para que también se adopten los planes pertinentes para minimizar los efectos negativos en los servicios académicos afectados por esta contingencia. (pp. 1-2)

Como respuesta a los acuerdos tomados por el Consejo de Rectoría, la UNED creó y ejecutó un plan de contingencia, el cual consistió en virtualizar todas aquellas asignaturas que tenían completamente elementos presenciales o híbridos. En el caso concreto de la ECE, se gestionó una serie de capacitaciones y talleres para aumentar la curva de aprendizaje del cuerpo docente, del estudiantado y de quienes desempeñan labores administrativo-docentes. Esto permitió no detener el proceso de aprendizaje del estudiantado, como fue el caso de otras instancias educativas en el país. Por ello, gracias al trabajo colaborativo y cooperativo de toda la comunidad educativa, se transformó una oferta académica a distancia que utilizaba algunas estrategias presenciales, en una totalmente virtual en quince días ofreciendo los apoyos pedagógicos a la población estudiantil que lo requería para evitar una deserción masiva, y en cambio conllevó a un aumento de la matrícula en las diferentes escuelas de la UNED.

Asimismo, se podría considerar un acierto el proceso de virtualización, también se creó un nuevo escenario que potenció prácticas académicas no adecuadas. Tal como comentan [Grande de Prado et al. \(2020, p. 244\)](#), “[u]no de los riesgos en toda evaluación, incluida la online, se encuentra en las prácticas fraudulentas como la copia de respuestas de examen o los plagios”. En el caso de la ECE, en el transcurso del segundo y tercer cuatrimestre del 2020, se detectó un aumento considerable de prácticas fraudulentas, a raíz de comentarios del personal docente, denuncias del estudiantado y producto de discusiones de las personas miembros de los Consejos de la ECE. Para efectos ilustrativos, en la Tabla 1 se recoge las denuncias presentadas por diversas cátedras y carreras de la ECE, entre el año 2020 y el primer semestre (enero-junio) del 2022.

Tabla 1
Denuncias reportadas en la ECE

	Denuncias	Instancia
2020	7	Cátedra de Didáctica de la Matemática
	2	Cátedra de Didáctica de las Ciencias Naturales
	5	Cátedra de Educación Especial
	4	Cátedra de Estadística y Administración Educativa
	3	Oficina de Tesorería
Total	25	



	Denuncias	Instancia
2021	3	Cátedra de Currículo y Didáctica
	9	Cátedra de Didáctica de la Matemática
	6	Cátedra de Gestión Curricular
	1	Cátedra de Informática Educativa
	3	Cátedra de Investigación Educativa
	1	Cátedra Desarrollo de la Niñez en Edad Preescolar
	2	Cátedra Didáctica de las Ciencias Naturales
	11	Cátedra Filosofía de la Educación
	1	Doctorado en Educación
	1	Licenciatura en Educación Especial
Total	38	
2022	3	Cátedra de Currículo y Didáctica
	2	Cátedra de Didáctica de la Matemática
	3	Cátedra de Didáctica de las Ciencias Naturales
	2	Cátedra de Informática Educativa
	4	Cátedra de Investigación Educativa
Total	14	

Nota: se toma como punto de partida el año 2020, se evidencia el aumento de denuncias en el 2021, así como su baja después del proceso intensivo de integridad académica. En la tabla, también se muestra la instancia que procedió a realizar las denuncias (elaboración propia).

Para detectar la naturaleza de las prácticas fraudulentas y de plagio, se tomaron las siguientes acciones:

- Compartir respuestas entre estudiantes: gracias a denuncias de estudiantes, se obtuvo información de capturas de pantalla de algunas conversaciones en aplicaciones de mensajería instantánea. Con esto se demostró que había cantidades considerables (aunque no la mayoría) de estudiantes que expresamente solicitaban a sus pares alguna respuesta, a lo cual recibirán respuesta en un comentario o en imágenes señalando páginas.
- Plagios en plena realización de pruebas en líneas: la virtualización de las pruebas en la ECE mantuvo el elemento sincrónico que tenían originalmente en la presencialidad, en donde una persona funcionaria hacía cuidado de la aplicación de los exámenes. Con

la virtualización, si bien las personas encargadas de cátedra y docentes estaban pendientes en línea por si se presentaba alguna situación de índole técnica, no podían ejercer el cuidado de la misma manera. Esto permitió que grupos de estudiantes aprovecharan la oportunidad para tener a su lado los materiales del curso y utilizarlos libremente. El inconveniente que esto plantea no es el tener dicho material a su disposición (aunque no debían), sino en que se hicieron de la idea errónea que podían utilizar fragmentos de los materiales y transcribirlos como propios, al creer equivocadamente que las personas tutoras (docentes) no se percatarían del plagio efectuado.

- Uso de fuentes sin la debida citación: en relación con los dos puntos anteriores, el problema no es utilizar otras fuentes (menos si son pertinentes), sino que no hacían la debida citación según el tipo de materiales (texto o audiovisuales). En algunos casos, fue posible determinar que se trató de un mal empleo del sistema de citación solicitado, en otros lamentablemente hubo intención de apropiarse de material ajeno.
- Copias y trasiegos de otros instrumentos evaluativos por medio de distintas redes sociales y “bases de datos” como “Campusestudiantiluned.com”: en lo concerniente a otros instrumentos evaluativos (aunque a veces incluía exámenes pasados), se encontró que ciertas redes sociales se utilizaban como medios para compartir asignaciones. Incluso, se detectó una página web llamada “Campusestudiantiluned.com”, la cual actualmente funge como base de datos de asignaciones recientes y pasadas. Debe aclararse que la utilización de estos medios existía desde antes de la pandemia, sin embargo, a raíz de esta, en el año 2020 se extendió su uso como medios para facilitar copias indebidas y reutilizaciones de asignaciones pasadas, lo cual podría catalogarse como plagio según el inciso *jj*) del art. 4 del Reglamento General Estudiantil (RGE):

Se entenderá por plagio todo acto de copiar o parafrasear el trabajo o las ideas de otras personas en un trabajo académico sin un reconocimiento explícito de su autoría, respecto a cualquier material, hecho público o inédito, manuscrito, impreso o en forma electrónica (UNED, 2012, p. 11).



En el caso del [Campusestudiantiluned.com](https://campusestudiantiluned.com) (cuya existencia data del 2014) debe notarse que era del conocimiento de las altas autoridades de la UNED, según consta en el Acta 2776-2019 del Consejo Universitario, en su punto 11, donde se expone que posee autonomía respecto de la institucionalidad de la UNED, y que fue creada por estudiantes como un medio de apoyo (UNED, 2019); no obstante, se acuerda solicitar el criterio de la Comisión de Políticas de Desarrollo Estudiantil y Centros Universitarios, para analizar la posible cooperación entre este grupo y la UNED. Según el contenido de la página, “la función principal del espacio sería: dar soporte a las dudas de los estudiantes, crear una base documental de material y comunicar la información por toda la red para mantener al día al estudiante del acontecer académico” (<https://campusestudiantiluned.com/quienes-somos>). Sin embargo, con la pandemia, tal cual se apuntó, el uso de esta página web tomó otro rumbo al facilitar asignaciones pasadas.

De acuerdo con el inciso y) del art. 4 del RGE, el fraude académico se define de la siguiente manera:

Se entiende por fraude académico cualquier comportamiento o práctica ilícita empleada para obtener una nota o alcanzar un objetivo en el desarrollo de una actividad académica, que vaya en contra de las normas, reglamentos y procesos pedagógicos de la universidad, y que atenta contra la integridad intelectual y moral del estudiante, por lo que se constituye en una falta disciplinaria sancionable. (UNED, 2012, p. 9)

A la luz de este inciso, así como del *jj*) antes mencionado, puede notarse claramente elementos fraudulentos de estas prácticas, pues atentaron contra normativas y disposiciones sobre la ejecución de pruebas y asignaciones, poniendo en detrimento la finalidad de estas en el proceso de aprendizaje.

A continuación, en la Tabla 2 se expone el resultado de los procesos disciplinarios que la ECE atendió en el periodo 2020-2022, ya fuese con una sanción, previa comprobación de cada caso, o bien con el cierre del caso si no fue posible comprobarlo. En relación con estos últimos, nótese que su cantidad resultó bastante menor. De esto se deduce que efectivamente se tuvo una cantidad considerable de casos fraudulentos comprobables.

Tabla 2
Resultados de los procesos disciplinarios de las denuncias reportadas en la Tabla 1

Año	Denuncias	Falta	Cantidad	Comprobado y sancionado	No comprobado y cerrado el caso
2020	25	Plagio	22	19	2
		Suministro información falsa	3	2	1

Año	Denuncias	Falta	Cantidad	Comprobado y sancionado	No comprobado y cerrado el caso	Corrección del instrumento
2021	38	Plagio	36	28	7	1
		Fraude	2	0	2	

Año	Denuncias	Falta	Cantidad	Comprobado y sancionado	No comprobado y cerrado el caso	Corrección del instrumento
2022	14	Plagio	14	11	2	1

Nota: se muestra la totalidad de denuncias recibidas por año, seguido de la tipificación de las faltas atribuidas indicando su cantidad. La tipificación de cada falta, plagio, fraude y suministro de información falsa están tomadas del Reglamento General Estudiantil (UNED, 2012, veáse art. 4, incisos *jj*) y *y*), y art. 29, inciso *m*), respectivamente). Asimismo, se puntualiza la cantidad de denuncias que, después del proceso, fueron comprobadas y sancionadas, como aquellas que no fueron comprobadas conduciendo al cierre del caso. Finalmente, se incluye la corrección del instrumento, que consistió en la conmutación de la sanción (elaboración propia).



Ante esta situación, a finales del tercer cuatrimestre del 2020, la Dirección de la ECE conformó este equipo de trabajo, con la finalidad de hacer reflexionar al estudiantado sobre estas prácticas no adecuadas en el ámbito académico. Para ello, el ETIA concibe como estrategia inicial la elaboración de series de infografías en las cuales se abordan distintos aspectos, siguiendo un hilo temático. Su conformación y principios éticos con los que se abordó el tema de plagio y fraude académico, centrado en la formación y no en lo punitivo, se desarrolla en este documento como alternativa al enfoque tradicional y con el objetivo de tener un acercamiento más cercano con la población estudiantil.

Resultados y discusión

La experiencia nace como una forma de dar respuesta a la situación de fraude y plagio académico que se estaba presentando parte de la población estudiantil, pues con la llegada de la pandemia y la virtualización total de las actividades académicas las carreras empezaron a notar un aumento significativo en la cantidad de situaciones de plagio o fraude académico. Aunado a esto, hay elementos que resultan desactualizados en el RGE, ya que no establece sanciones para el fraude académico en redes sociales. Así pues, en este nuevo contexto resulta urgente iniciar con un cambio radical, y como Escuela de Ciencias de la Educación, formadora de formadores, se debe actuar desde la formación ética y su trascendencia en cada una de las acciones que todas las personas educadoras deberán enfrentar en su quehacer de aula, por ello en conjunto con este equipo nace la idea de iniciar con una campaña basada en la prevención del fraude y fortaleciendo lo que es la integridad académica y su importancia en la vida diaria de un educador o educadora.

Ante esto, se determinó que una estrategia adecuada era la conformación de infografías, pues según [Bradshaw y Porter \(2017\)](#) constituyen una manera única de presentar información visual de forma sintetizada que puede alcanzar a una mayor audiencia, además, generan atracción e interés. Para elaborar este material, se consideraron tres ejes prácticos al momento de su elaboración, a saber:

- Eje formativo de consciencia: asociar la idea de que una persona estudiante se refleja a sí misma en su actuar, se trataba de abordar temáticas como qué dicen los trabajos que

realizó, por qué debo citar adecuadamente y el uso de base de datos confiables.

- Eje teórico: se abordan aspectos teóricos, por ejemplo, qué es plagio, qué es fraude académico, acorde a lo que indica el RGE, cuáles consecuencias conllevan estos actos (no solo desde un punto de vista reglamentario, sino también en otros ámbitos personales y laborales). Básicamente consiste en brindar al estudiantado aspectos que debe conocer y la razón de su existencia.
- Eje reflexivo (en función de la anterior): reflexionar sobre la importancia de las orientaciones académicas, organización del tiempo, comunicación, entre otras. En aras de evitar caer en un asunto memorístico, se propone vincular lo teórico con otras prácticas que el estudiantado debe llevar a cabo, tanto consigo mismo como con otras personas, sean estudiantes o docentes.

A partir de la selección de los ejes mencionados anteriormente, se realiza veinte infografías, diez en el último cuatrimestre del 2021 y diez en el primer cuatrimestre del 2022, se excluye las últimas semanas por la reducción de la concurrencia estudiantil. Es relevante rescatar que se hicieron diez infografías por cuatrimestre con la finalidad de que el material preparado coincida con las semanas del cuatrimestre y las actividades desarrolladas en las estas. En ese sentido, cada infografía estaba guiada por una idea núcleo, lo cual permitió hacer la respectiva réplica en ambas series, cambiando formalidades y material escrito, pero sin alterar la intención del mensaje o contenido. Las infografías en cuestión, con el apoyo de la Dirección, de las personas encargadas de carrera, cátedra y docentes de apoyo, se divulgaron semana a semana, mediante correo estudiantil, plataformas como Educa U, Aprende U y Estudia U, y redes sociales en que la ECE posee cuentas (Facebook e Instagram). Todo lo anterior con la finalidad de llegar a la mayor cantidad posible del colectivo estudiantil.

A continuación, se hace un repaso de las ideas núcleo de las diez infografías, conforme a su distribución por cuatrimestre. Para efectos ilustrativos, se ofrecen dos figuras (1 y 2). La Figura 1 brinda una selección de las primeras cinco infografías utilizadas entre los dos cuatrimestres en análisis; por su parte la Figura 2 efectúa lo mismo con las segundas cinco infografías.



Figura 1
Muestra de infografías divulgadas durante el tercer cuatrimestre del 2021 y el primer cuatrimestre del 2022. Primera parte



Nota: el cuadro muestra una selección de cinco infografías divulgadas que corresponden a las semanas 1, 2, 3, 4 y 5 del tercer cuatrimestre del 2021 y del primer cuatrimestre del 2022 (elaboración propia).

Infografía 1: importancia de las orientaciones académicas

En primera instancia, a modo de contexto, de acuerdo con el artículo 4, inciso *hh*) del RGE, se denomina orientaciones académicas al “documento oficial que contiene las regulaciones y características académicas de un curso o una asignatura. Debe contener los objetivos de aprendizaje o competencias, los contenidos por desarrollar, las actividades evaluativas y un cronograma, entre otros aspectos” (UNED, 2012, p. 10). En otros centros de estudios, sean universitarios o no, se le conoce como “programa o carta a la persona estudiante”. En el caso de la ECE, las orientaciones vienen acompañadas de secciones dedicadas a qué se entiende por plagio, junto a una serie de señalamientos sobre cómo citar y referenciar conforme al formato APA.

En conversaciones con los miembros de la ETIA, así como en espacios de reuniones con personas docentes o encargadas de carrera y cátedras, se tomó nota de un comentario recurrente: “hay estudiantes que no leen las orientaciones” o “parecieran que no leen las orientaciones”. Lo anterior en referencia a distintos temas: preguntar sobre fechas de asignaciones, cuál sistema de citación utilizar, entre otros; así como también en realizar apelaciones tratando de sustentarse en desconocer qué debían utilizar o cómo aplicar APA. Por ello, se cae en cuenta de que (cuidando de no generalizar) efectivamente hay estudiantes que no leen las orientaciones por completo o solo lo hacen parcialmente, por ende, no prestan atención al asunto referente a plagios y APA. Esto conduce al ETIA a decidir que un primer punto a abordar es refrescar la memoria del estudiantado sobre los temas tratados en las orientaciones académicas; no solo por tratarse de un asunto de su responsabilidad y por operatividad de la asignatura, sino también para dejarles en claro cuáles bases no son admisibles en una apelación, específicamente en los casos de plagio.

Infografía 2: organización y planificación

En distintas conversaciones para esta investigación, y de acuerdo con estudios como los de Solano y Campos (2012, 2013), se encontró que un porcentaje de estudiantes cometió plagio con la justificación de que no tenían tiempo para realizar la asignación. Este accionar resulta interesante porque hay una aceptación y, por ende, un (re)conocimiento



de la acción realizada, pero enmarcándose en una desvinculación de responsabilidad hacia sí mismos(as); le dan al tiempo un valor, el cual está fuera de su control (sobre casos en que efectivamente puede ocurrir, ver Infografía 5). De ahí que en esta infografía el mensaje esté dirigido a reiterarle al estudiantado que la gestión del tiempo es su responsabilidad, por lo que les compete organizarlo y planificarlo, en especial en temas de estudios, realización de asignación y entrega de estas.

Infografía 3: sobre qué es el fraude académico

Como podrá notarse, en las dos primeras infografías subyace el propósito de recordarle al estudiantado que son ellos y ellas quienes poseen responsabilidades inherentes en el estudio. Preparada esta antecámara de responsabilización, se les presenta un ejemplo de una práctica común que constituye una falta de deshonestidad académica, siendo lo más directamente posible y sin tecnicismos propios del RGE o a modo de un discurso represivo. Para ambas series de infografías, se decidió no solo seguir con la idea núcleo, sino también mantener la misma formalidad y material escrito, ya que la práctica en cuestión, las cual atañe al “préstamo” y recibimiento de cualquier asignación (tareas, exámenes, proyectos, Trabajos Finales de Graduación, entre otros) con la intención de copiarlo (total o parcialmente), es una de las situaciones que se incrementaron desde la virtualización de la ECE.

Infografía 4: confiabilidad de las fuentes

En las actuales sociedades de la información y del conocimiento, el proceso educativo se ha visto favorecido porque “[f]acilita el acceso a recursos en red, la interacción entre participantes o al trascender fronteras, pues permite que los estudiantes de una zona participen en actividades con jóvenes de otras localidades” (Carrera-Umaña, 2017, p. 178). Dicho acceso ha de tener en consideración las diversas limitantes, a veces interseccionadas, que se puedan presentar a algunos grupos sociales. En todo caso, independientemente de si las asignaturas estaban o no virtualizadas, el estudiantado ha tenido un mayor acceso a distintas fuentes por lo menos en las últimas dos décadas, más allá de las que las bibliotecas físicas que el campus universitario puede brindar.

En este escenario, el inconveniente no es el acceso, sino la falta de criterios u olvidos de poseer cierta criticidad o sospecha para discernir fuentes académicamente confiables. Como indica Carrera-Umaña, “[a] menudo, el mal uso de la información disponible en la red conlleva al plagio de ideas y a la poca asimilación de contenidos” (2017, p. 177). Por ello, se le recuerda al estudiantado que no todo documento disponible es válido, por lo que claramente no basta con citar cualquier documento que arroje la búsqueda en línea; es su responsabilidad de filtrar fuentes confiables.

Al considerar al estudiantado que se inicia en la vida universitaria, se le reitera acudir a páginas confiables, en el caso de la UNED a la página web del CIDREB (Centro de Información, Documentación y Recursos Bibliográficos) como punto de arranque. Valga apuntar que las orientaciones académicas en la ECE ya incluyen esta información de manera detallada; sin embargo, se vuelve al mismo problema detectado en la Infografía 1: falta de lectura de las personas estudiantes. En todo caso, con esta infografía, implícitamente, se le reitera al estudiantado la responsabilidad de utilizar fuentes confiables y la obligación de remitirse, por lo menos, a páginas institucionales y oficiales, o a aquellas que la UNED recomiende.

Infografía 5: situaciones adversas

En la Infografía 2, se hace referencia a la relevancia de organizar y planificar un apropiado uso del tiempo, para no aducir, posteriormente, que se realizó una práctica fraudulenta porque se estaba “contrarreloj”. En este punto, se está ante una obviedad, que lamentablemente el estudiantado no sabe cómo afrontar: por más planificación, pueden surgir situaciones total o parcialmente fuera del control de la persona, lo cual conlleva –en el mundo académico– a un posible atraso en la entrega de la tarea, o bien, en el impedimento de haber realizarla por completo. Como personas, docentes y desde una perspectiva humanista, no se pretende que la entrega puntual de una tarea sea el fin exclusivo de la práctica docente, pero se propone que la persona estudiante posea la capacidad crítica de comunicar y justificar en un tiempo prudencial el porqué del atraso, sin tener que recurrir al plagio. Quizás esto parezca



de sentido común, pero se han encontrado casos en que estudiantes, con tal de entregar en la fecha indicada una tarea, cometen un acto indebido y al momento de descubrirse la falta aducen a situaciones ajenas a su control; lo cual implicaría seguirles un debido proceso, que podría haber sido innecesario si previamente se hubiesen comunicado.

Infografía 6: necesidad de descanso

Las personas estudiantes universitarias se pueden ver afectadas por la sobrecarga cognitiva, lo cual es un obstáculo para mantener la motivación y realizar trabajos académicos de calidad. En los años noventa, Sweller dio a conocer la teoría de la carga cognitiva, que de acuerdo con [Romero \(2020, p. 29\)](#), “se centra en el aprendizaje de teorías cognitivas complejas, en las que los alumnos se ven abrumados por la cantidad de elementos de información interactivos que deben procesar al mismo tiempo antes de que se realice un aprendizaje significativo” ([Romero, 2020, p. 29](#)).

La sobrecarga académica hace que el colectivo estudiantil sienta incapacidad para concentrarse, comprender, analizar o ejecutar las acciones de una tarea específica, lo cual puede llevar a las personas a realizar actos que atenten contra la integridad académica; por ejemplo, el plagio, la compra de servicios o el fraude, como una forma de responder y “solucionar” la situación. Por lo tanto, desde el ETIA, se consideró fundamental realizar una infografía que le recordara a la población estudiantil la importancia de tener espacios de descanso y esparcimiento, como leer, hacer pequeñas siestas o ver televisión, lo cual favorecerá los procesos atencionales y mejorará la motivación del estudiantado para afrontar los retos y demandas de los ejercicios académicos.

Figura 2
 Muestra de infografías divulgadas durante el tercer cuatrimestre del 2021 y del primer cuatrimestre del 2022. Segunda parte



Nota: el cuadro muestra una selección de cinco infografías divulgadas, que corresponden a las semanas 6, 7, 8, 9 y 10 del tercer cuatrimestre del 2021 y del primer cuatrimestre del 2022 (elaboración propia).



Infografía 7: sobre pruebas en línea

Como bien se sabe, con la llegada del virus del Covid-19, la virtualización de las diferentes actividades académicas fue inevitable, lo cual incluyó pasar de pruebas presenciales en los distintos centros universitarios a realizar pruebas en línea; además permitió que el colectivo estudiantil tuviera mayor acceso a la información y se dieran situaciones de fraude, en donde algunas personas trataron de justificar su acción fraudulenta con frases como: “Nadie me está vigilando”, “Para esto es la virtualidad”, “Sería tonto no aprovechar la oportunidad de sacar una mejor nota”, entre otras.

Ante dicha situación, el ETIA decidió realizar una infografía que le recuerde al estudiantado la importancia de mantener un comportamiento ético en las pruebas en línea y que el hecho de tener toda la información “al alcance” no era sinónimo de utilizarla para completar las pruebas de forma fraudulenta, lo cual es sancionado según el RGE.

Infografía 8: secciones que conducen a alcanzar sueños

Cuando se inicia un proceso de formación académica se hace, generalmente, con la intención de lograr metas académicas, laborales o personales que le permitan al estudiantado generar mejores condiciones de vida, gracias al acceso a un trabajo como profesional de un área específica. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje es vital para el futuro de cada persona.

En este contexto, con la infografía se quiso invitar a la reflexión del colectivo estudiantil sobre cómo una acción fraudulenta puede alejarlo del sueño de graduarse o contar con las herramientas y conocimientos básicos para ejercer la profesión; por el contrario, cómo una acción académica bien encausada acercará a la persona a lograr las metas personales, profesionales y académicas que haya definido para su futuro.

Infografía 9: ¿qué dicen las citas de mí?

Para una mejor contextualización de la infografía, se considera importante comprender el concepto de cita bibliográfica, la cual es el acto de mencionar, dentro de un trabajo académico, un texto publicado por otra persona autora, a quien se le adjudica la idea que sirve para fundamentar el trabajo realizado (Crisci y Katinas, 2020).

Según los reportes de las personas encargadas de cátedra, el no mencionar la autoría de una cita o el adueñarse de ideas de otra persona autora son situaciones que se viven constantemente durante el transcurso del cuatrimestre, aunque en las instrucciones y orientaciones académicas se hace mención del compromiso a respetar los trabajos de otras personas. Por ende, con esta infografía se le comunica a la población estudiantil la importancia de citar adecuadamente en cada una de las asignaciones que realizarán, pues esa acción hablará del compromiso, la responsabilidad, la ética, la seriedad y la criticidad que tiene cada persona con su propio proceso de aprendizaje y con su futuro profesional.

En este sentido, la presente infografía y la Infografía 4 están “de la mano”, al remitir al uso de fuentes válidas y el empleo adecuado de las citas; no obstante, mientras la Infografía 4 se enfoca en que la persona estudiante debe poseer criticidad para discernir la procedencia confiable o no de las fuentes, en la Infografía 9 el objetivo primordial es informarle al estudiantado que una cita no se reduce a una mera reproducción de texto, sino que también permite visualizar aspectos o imágenes que cada estudiante proyecta como persona.

Infografía 10: no descuidarse al final

Las personas encargadas de cátedra han expresado que al finalizar el cuatrimestre es común observar situaciones de plagio o fraude académico. Dentro de las razones que el colectivo estudiantil brinda ante esta situación están: “ya estábamos terminando”, “como era final de cuatrimestre pensé que iban a revisar por encima”, “No tenía tiempo, tenía muchos trabajos que entregar”, entre otras. Debido a esta situación, el ETIA plantea una infografía con el fin de comunicarle al estudiantado la importancia de actuar dentro del marco de la integridad académica durante todo el período lectivo, y así continuar beneficiando el proceso de formación y no ver empañado el esfuerzo de todo un cuatrimestre por una decisión de último momento.

Impacto de las infografías en el colectivo de la ECE

Expuesto lo anterior, para identificar el nivel de impacto de las infografías en el colectivo universitario se recurrió a una comunicación directa con las personas encargadas de carrera o de cátedra, quienes indicaron la respuesta positiva que habían tenido con el uso de las

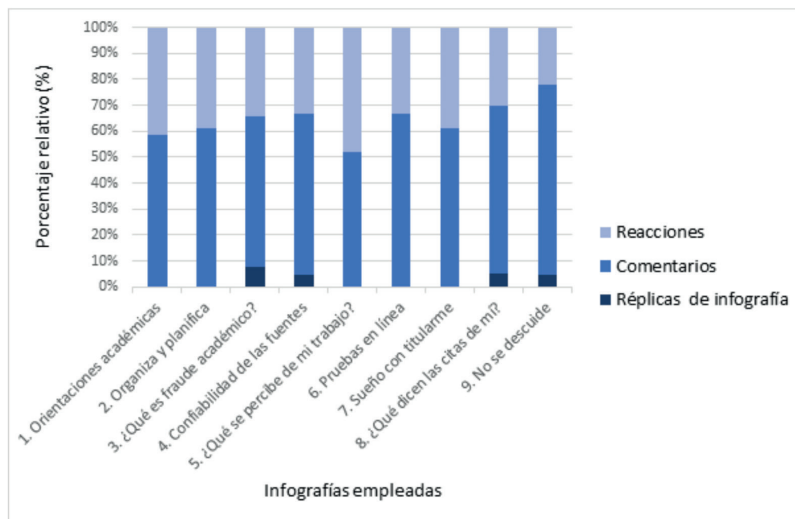


infografías, como bien se evidencia en las tablas 1 y 2, las cuales refuerzan lo comunicado por el personal académico.

Un acontecimiento interesante de acotar es la reacción del estudiantado ante las infografías, pues según las personas encargadas de cátedra y miembros del colectivo estudiantil, el estudiantado se externó comentarios y reacciones positivas por medio de la red social de Facebook, concretamente en la página de la Escuela Ciencias de la Educación UNED CR (Figura 3). Cabe rescatar que, para lograr sistematizar las diferentes reacciones en las redes sociales, se construyó un documento de control en la herramienta Excel, donde se reflejaba cada infografía, la fecha de publicación, las reacciones y los comentarios que se obtuvieron y, por último, las veces en que cada infografía fue replicada en otras páginas; esto se convirtió en una base importante para medir el impacto que cada publicación estaba alcanzando en redes sociales.

Figura 3

Porcentajes relativos de la interacción en Facebook en cada publicación de infografías.



Nota: se observan los valores absolutos de la interacción en Facebook, con reacciones positivas (me gusta-me encanta), comentarios y réplicas (elaboración propia).

De la Figura 3 se deduce que hubo consideraciones positivas en donde expresaban concordancia con la infografía correspondiente a la semana. Asimismo, se puede observar que el estudiantado compartió, en general, una cantidad considerable de comentarios sobre cada infografía. Es interesante notar que hubo mayor interacción con las infografías, en primer lugar, la de semana 9 (“No se descuide”); en segundo lugar, la de semana 8 (“¿Qué dicen las citas de mí?”) y, en tercer lugar, la de semana 4 (“Confiabilidad de las fuentes”). Valga apuntar que estas infografías tenían un alto contenido en factores motivacionales.

Luego de analizar la respuesta obtenida con la difusión de las infografías, para la ETIA y para la ECE es fundamental continuar con este ejercicio académico, reforzándolo con otros recursos novedosos como cápsulas informativas, videos, entrevistas con distintas personas profesionales y ferias de buenas prácticas académicas, con la finalidad de visualizar, aún con más fuerza, los distintos factores asociados a la integridad académica.

Conclusiones

Para recapitular, se gestaron dos series de diez infografías para ser divulgadas por distintos medios institucionales dentro de la ECE durante dos cuatrimestres. En las figuras 1 y 2 puede observarse una selección de las infografías utilizadas en dichos cuatrimestres. Todas las infografías se efectuaron tomando en consideración tres ejes (formativo de consciencia, teórico y reflexivo); a la vez, cada una poseía una idea núcleo. Así, por ejemplo, en la semana uno se compartió una infografía correspondiente a la importancia de la revisión y lectura de las orientaciones académicas, en la semana siete se abordó la temática de las pruebas en línea y en la diez se presentó una infografía sobre la importancia de no descuidarse y de seguir realizando trabajos de calidad hasta el final del cuatrimestre, tomando en cuenta todos los aspectos que se han trabajado a lo largo del periodo académico relacionados con la integridad académica.

En razón del trabajo realizado, se concluye que el abordaje sobre el fraude académico, plagio y otras prácticas no adecuadas si bien no puede eludir los elementos teóricos de qué y por qué algo constituye una acción académicamente inadecuada, tampoco puede dispensarse de plantear o recordar elementos sancionatorios para que sean del conocimiento del estudiantado, debe concebirse la manera más integral



de abordar otros elementos que “circundan” estas acciones académicas no adecuadas, como la no lectura de orientaciones académicas, el no comunicar a tiempo alguna eventualidad, el no saber organizarse, entre otras situaciones.

La atinencia y pertinencia de este abordaje se refleja en la reducción de denuncias recibidas en la ECE (Tabla 2). Se considera que este es el principal resultado de la experiencia, pues el objetivo de la ETIA consistió en concientizar que la integridad académica va más allá de lo memorístico y de lo normativo. En ese sentido, la experiencia tiene por objetivo sensibilizar y fortalecer la integridad académica de la población estudiantil, al no reducirla a una mera reproducción de normas, sino en procurar que la persona estudiante pueda reflexionar éticamente sobre los actos tanto sancionables como perjudiciales para su desarrollo. Asimismo, incide positivamente el hecho de utilizar infografías que son una de las estrategias de comunicación más conocidas y, por ende, amigables para la población estudiantil.

De este modo, dicha experiencia ofrece como insumo la necesidad de dar continuidad a procesos de concientización en integridad académica, desde una arista preventiva, lo cual puede servir como base para futuras investigaciones interesadas en identificar las necesidades de la comunidad educativa, los cambios de enfoques y la estrategias que procuren una mejor formación del estudiantado. Asimismo, permite contribuir a la toma de decisiones a nivel administrativo y de mediación docente.

Referencias

- Bradshaw, M. y Porter, S. (2017). Infographics: A New Tool for the Nursing Classroom. *Nurse Education*, 42(2), 57-59. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000316>
- Carrera-Umaña, R. (2017). *Teoría de la Educación. Innovaciones en un mundo cambiante*. EUNED.
- Centro de Pensamiento en Integridad Académica. (2018). *Hacia una Política de Integridad Académica en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional del Colombia. <https://bit.ly/3LY9L08>
- Crisci, J. V. y Katinas, L. (2020). Las citas bibliográficas en la evaluación de la actividad científica: significado, consecuencias y un

- marco conceptual alternativo. *Boletín de la Sociedad Argentina de Botánica*, 55(3), 1-10. <https://doi.org/10.31055/1851.2372.v55.n3.28723>
- Gobierno de la República de Costa Rica. (2020, 16 de marzo). *Declaración de estado de emergencia nacional en todo el territorio de la República de Costa Rica, debido a la situación de emergencia sanitaria provocada por la enfermedad COVID-19 N° 42227-MP-S*. San José, Costa Rica. <https://bit.ly/3xmbWmo>
- Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A., y Abella-García, V. (2020). La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación. En M. Cid, N. Rajadell-Puiggròs, y G. Santos-Costa (Eds.). *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: Perspetivas internacionais* (pp. 231-250). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <https://bit.ly/3eSVELm>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO. Revista científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. <http://bit.ly/3LVO7tF>
- International Center for Academic Integrity (ICAI) (2021). *The Fundamental Values of Academic Integrity*. ICAI. <https://bit.ly/3JScmGn>
- Rodríguez, Y. (2022). La integridad académica en el marco de los ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior: Fundación Universitaria Konrad Lorenz ubicada en Bogotá, Colombia. *Acta Scientiæ Informaticæ*, 5(5), 1-7. <http://bit.ly/3nkcBIU>
- Romero, M. G. (2020). *Enseñanza de programación de estructuras de datos aplicando estrategias didácticas basadas en la teoría de carga cognitiva* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Repositorio Bibliográfico, Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://bit.ly/3Bo28cO>
- Solano, W. y Campos, J. (2013). Percepción del personal docente de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica respecto de la deshonestidad académica en estudiantes. *Revista Innovaciones Educativas*, 15(20), 1-22. <http://bit.ly/3Kqgsmv>



- Solano, W. y Campos, J. (2012). *La deshonestidad académica en la UNED: Estrategias de detección, abordaje y prevención: “Un acercamiento a la construcción del discurso”*. [Estudio realizado en la Universidad Estatal a Distancia].
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2020, 11 de marzo). *Sesión Extraordinaria No. 2073-2020 (CR-2020-0473)* [Acuerdo del Consejo de Rectoría de la Universidad Estatal a Distancia]. <https://bit.ly/3BqpYV9>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2019, 31 de octubre). *Acta No. 2776-2019* [Acta del Consejo Universitario de la Universidad Estatal a Distancia]. <https://bit.ly/3SgKsXI>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2018). *Ejes transversales en las asignaturas de la UNED*. Programa de apoyo curricular y evaluación de los aprendizajes (PACE), UNED. <https://bit.ly/3BfDVoH>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2012). *Reglamento General Estudiantil*. <https://bit.ly/3DwhSMN>



La educación somática y su relación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea: principios psicopedagógicos para la autorregulación del aprendizaje en la expresión artística

Somatic Education and its Relationship with Ballet Learning for Contemporary Dance Dancers: Psychopedagogical Principles for Self-regulated Learning in Artistic Expression

*Mariana Alfaro Herrera*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

mariana.alfaro.herrera@una.cr

*Giovanni Sánchez Chacón*²

Universidad Nacional
Costa Rica

giovanni.sanchez.ch@gmail.com



Recibido: 14 de julio de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.13>

- 1 Estudiante de doctorado en el Programa de Filosofía en el área de Estudios Aplicados de la Cultura y las Artes, Universidad de Artes de Linz, Austria. Máster en Danza con énfasis en coreografía, Universidad Nacional, Costa Rica. Licenciada en Danza, Folkwang Universität, Alemania. Bailarina de Danza Contemporánea, profesora de *Ballet* certificada por ABT® nivel 5 y Somatic Ballet®. <https://orcid.org/0000-0003-0605-3886>
- 2 Doctor en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Posgrado en Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Máster en Psicopedagogía, Sistema de Estudios de Posgrado, UNED, Costa Rica. Máster en Musicoterapia, Instituto Superior de Estudios Psicológicos de Barcelona, España. Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de la Música, Universidad Nacional, Costa Rica. Bachiller en Música con concentración en Educación Musical, Universidad Nacional, Costa Rica. <https://orcid.org/0009-0001-3606-0289>



Resumen

En el presente artículo, se exponen los principios de la educación somática y su relación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea. Se propone a la vez el planteamiento de orientaciones psicopedagógicas para el desarrollo de la autorregulación y la autonomía del aprendizaje en la expresión artística. Se concluye con la creación de un modelo de secuencia didáctica dirigido a la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y que promueva de manera progresiva la autorregulación y la autonomía del aprendizaje de esta disciplina.

Palabras clave: Aprendizaje, autonomía, autorregulación, *ballet*, danza, educación somática.



Abstract

In this article, the principles of somatic education and their relationship with ballet instruction for contemporary dance dancers are elucidated. Simultaneously, psychopedagogical guidelines are proposed to foster self-regulation and learning autonomy in artistic expression. The article concludes with the development of a didactic sequence model aimed at ballet instruction for contemporary dance dancers, progressively promoting self-regulation and learning autonomy within this discipline.

Keywords: autonomy, education, ballet, learning, self-regulation, somatic education

Introducción

La educación somática tiene como objeto de estudio el desarrollo de la conciencia corporal y el movimiento consciente, como instrumento para el desarrollo del bienestar, la salud integral y la calidad de vida.

La Asociación Internacional de Educación Somática (ISMETA, por sus siglas en inglés), concuerda que los métodos más empleados dentro de esta práctica son el Método Feldenkrais, el Método Alexander y el *Body-Mind Centering*, entre otros (ISMETA, 2023). Las prácticas de educación somática basadas en estos enfoques poseen como objetivo mejorar la conexión mente-cuerpo y promover la autorregulación del movimiento, el equilibrio y la coordinación.



En el presente artículo, se exponen los principios de la educación somática y sus posibilidades de vinculación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria, esto a través del planteamiento de un enfoque holístico, dirigido hacia el desarrollo de la autorregulación y la autonomía del aprendizaje en la educación artística.

Paralelo a esto, también se aportan orientaciones de carácter metodológico y psicopedagógico para la creación de un modelo de secuencia didáctica dirigido a la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria y que promueva de manera progresiva la autorregulación y la autonomía del aprendizaje de dicha disciplina.

Para estos efectos, a continuación, se presentan los objetivos que orientan la escritura del presente artículo:

1. Identificar las posibilidades que derivan de los principios de la educación somática y su vinculación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria desde una perspectiva holística.
2. Analizar diversos enfoques psicopedagógicos propios de la autorregulación del aprendizaje y sus implicaciones para la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria y en el marco de la visión holística de la educación somática.
3. Establecer fases y pautas de orientación psicopedagógica para el desarrollo de un modelo de secuencia didáctica dirigido a la autorregulación y la autonomía del aprendizaje en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea, en la formación universitaria, y desde la perspectiva holística de la educación somática.

El aprendizaje tradicional de la técnica de *ballet*

Tradicionalmente, el desarrollo de una clase de *ballet* enfoca su atención en la imitación kinética; memorización y asimilación de los ejercicios; la repetición de pasos, poses y patrones de movimiento.

Estos patrones han sido desarrollados a través de una serie de reglas y códigos, que enseñan qué hacer, desde ideas preconcebidas e impuestas sobre los cuerpos, pero no enseñan cómo sentir o expresar

los movimientos desde la propia experiencia vivencial de la persona estudiante (Dyer, 2009; Green, 1999; Johnson, 2011).

La mayoría de las veces, en una clase tradicional de *ballet*, la persona docente es quien tiene el saber y lo trasmite a sus estudiantes, corrigiendo todo aquello que la persona ejecuta de manera técnicamente incorrecta y así se le conduce a una ejecución más prolija y armoniosa del movimiento. Además, el profesor o la profesora mantienen el poder y el control sobre sus estudiantes y la clase a través de reglas jerárquicamente ya establecidas, en palabras de Green (1999), en cierto sentido, los estudiantes de danza entregan sus cuerpos a sus maestros.

Por su parte, la persona estudiante se encuentra en la disposición de ser constantemente “corregida” para alcanzar un aspecto estético específico propio del *ballet*. Se parte de la idea de que el cuerpo y el movimiento deben ser “arreglados” para ser perfeccionados. Para comprobar que estos ideales están siendo alcanzados, la persona estudiante recurre a la observación externalizada y objetivada de las partes de su cuerpo reflejadas en el espejo, que se encuentra generalmente, al frente en un salón de *ballet*.

Esta percepción del cuerpo desde afuera y lo que se espera de él, es decir, desde la mirada de la tercera persona, ha generado una educación del *ballet* enfocada en alcanzar una estética ideal, que, en muchos casos, ha llegado a distorsionar o afectar la percepción del propio cuerpo de las personas bailarinas, afectando la confianza en sí mismas y su capacidad de autorregulación (Green, 1999; Jackson, 2005; Radell *et al.*, 2014).

Lakes (2005), desarrolla un estudio que revela información sobre la herencia pedagógica autoritaria, que ha sido transmitida y que se mantiene aún en los métodos de enseñanza en la danza en occidente, incluida la enseñanza de la técnica del *ballet*. Siguiendo al mismo autor, tanto docentes como estudiantes validan la humillación de otras personas y de sí mismos, a través de gritos, sarcasmos, burlas y desprecios, comparaciones, comentarios vergonzosos o denigrantes que violan los códigos de privacidad.

Esta herencia viene dada, entre otras razones por la concepción del docente como centro de todo saber y por las metáforas derivadas sobre el cuerpo (cuerpo-escultura, cuerpo-herramienta, cuerpo-instrumento, cuerpo-computadora, cuerpo-objeto que si no es útil no sirve).



Además, es influenciada por la teoría de la evolución, donde sobrevive el más fuerte y se promueve la competencia entre las personas. Por su parte, pareciera existir una correlación instaurada, en la pedagogía de la danza, donde soportar un castigo cruel e inusual es sinónimo de excelencia artística y muchas veces ese castigo es la misma clase, audición, variación o ejercicio de danza. También, la concepción del entrenamiento del cuerpo desde un enfoque militar ha desarrollado la disciplina, la obediencia a la ley y al mando, la subordinación del individuo y la desconfianza de los instintos (Lakes, 2005).

Por tanto, la enseñanza tradicional del *ballet* “lejos de significar el genio del artista, la naturaleza creativa de la mente o los sentimientos y de vincularse a la libertad, asume una lógica disciplinar de producción de cuerpo dóciles y cuanto más dóciles más útiles” (Escudero, 2007, p. 8).

En palabras de Foucault (2002),

Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado...

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas”. (pp. 125-126)

Es así como se puede afirmar que, tradicionalmente, el *ballet* ha sido enseñado desde una perspectiva donde se le ha dado mayor valor al desarrollo estético de la técnica que al desarrollo de la persona artista en sí misma, es decir, se ha restado atención al descubrimiento del significado personal a través de la exploración de movimiento e identidad propias.

Por tanto, esta forma de enseñar y aprender *ballet*, deja poco espacio a las personas estudiantes para la percepción propia de sus cuerpos, de sus sensaciones y la expresión de sí; lo que impide el desarrollo de la autonomía, la capacidad de creación, innovación, creatividad y reflexión, su capacidad de autogestión, independencia y así mismo la capacidad de aprender en colectividad (Bleeker, 2014; Dyer, 2009; Nordin-Bates, 2014).

Es así como, la percepción del *ballet* como rígido, autoritario, selectivo y perfeccionista, lo hace incompatible con la idea de promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en la persona estudiante, por esto, se vuelve preciso crear espacios de aprendizaje donde se identifiquen y satisfagan las necesidades particulares de las personas estudiantes.

Estas necesidades pueden ser muy diversas; la razón o el sentido que una persona estudiante de danza contemporánea le puede dar a su aprendizaje del *ballet* puede ser muy variado. Para algunas personas, puede ser visto como una herramienta para incrementar su fuerza y flexibilidad, así como desarrollar su coordinación y agilidad. Para otras, su motivación puede ser aprender la técnica del *ballet* para ampliar la gama de movimientos y así también su propia expresión y comunicación (Weidmann, 2018).

Los principios de la educación somática y su influencia en los procesos de aprendizaje del *ballet* en estudiantes de danza contemporánea

Algunos maestras y maestros de *ballet* se han preguntado cómo se puede promover la autosuficiencia en sus estudiantes, a través de la consciencia corporal, consciencia de sus pensamientos, consciencia de sus emociones, consciencia de sus sentimientos y consciencia de sus necesidades y así reducir la dependencia en la mirada crítica tradicional desde la tercera persona del maestro o la maestra y como también puede esta, sentirse libre de ese rol autoritario heredado (Bales y Nettel-Fiol, 2008; Berg, 2017; Jackson, 2005; Johnson, 2011; Isiguen, 2015; Weidmann, 2018).

En este sentido, la educación somática ha venido a proponer otras formas de exploración del movimiento, que permiten a las personas conocer y acercarse a la singularidad de su propio cuerpo. Donde, a través de la toma de consciencia, la persona se sumerge en la escucha atenta de sus sensaciones, sentimientos, pensamientos y acciones, y así, crea un camino de búsqueda y descubrimiento de su propio significado personal. Es decir, la educación somática nos plantea una pedagogía de la danza más centrada en la persona estudiante, más positiva, empoderadora y sensible que facilita el autoconocimiento, la autorregulación y la autogestión.



La educación somática fue definida por [Hanna \(1986\)](#), como el arte y la ciencia del proceso interno que se vivencia entre atención, función biológica y relación con el ambiente que nos rodea, tres factores que son entendidos como un todo sinérgico. Es así como, los sistemas o prácticas denominadas somáticas se organizan en principios e ideas basadas en la atención, experiencia percibida y respuesta intencionada de la persona que vive el proceso de aprendizaje.

Según [Morand \(2017\)](#), Hanna distinguió estos principios e ideas en diferentes propuestas desarrollados a inicios del siglo XX por personas como Mabel Todd y Lulu Sweigard (Idiokinesis), Gerda Alexander (Eutonía), Fredrick Matthias Alexander (Técnica Alexander), Moshé Feldenkrais (Método Feldenkrais), Laban (Teoría de Análisis del Movimiento Laban), Ida Rolf (Rolfing). A través de su definición de educación somática, ayudó a unificar estos diferentes procesos y colaboró a la conformación de la somática como campo de estudio y educación con características particulares.

[Hanna \(1986\)](#) hacía la diferencia entre “el cuerpo” y “el soma” humanos. Para él, la experiencia observada desde el exterior, es decir, desde un punto de vista de una tercera persona, percibe el fenómeno de un “cuerpo humano”; mientras que la experiencia vivenciada y observada desde el punto de vista de la primera persona, desde sus propios sentidos propioceptivos, es percibido desde un “soma humano”.

Por tanto, la propiocepción es el sentido interoceptivo, que nos permite percibir el cuerpo desde adentro, distinguir la ubicación, el movimiento y la acción de sus diferentes partes. Soma, es una palabra que viene del griego y significa “cuerpo viviente”. Para [Hanna \(2018\)](#), esta percepción, procedente del interior, viva y consciente de uno mismo, es radicalmente distinta de la percepción que proviene del exterior de lo que llamamos un “cuerpo”.

Sin embargo, ambas percepciones son necesarias para la comprensión de la experiencia, ninguna de las formas de percepción es menos real o inferior a la otra, sino que son equivalentes, ambas son beneficiosas para el proceso somático de autoconocimiento y autorregulación. Como lo menciona [Barragán \(2007\)](#), la persona facilitadora/maestra somática es testigo que observa y entra en relación con su estudiante desde el lugar de la tercera persona, pero lo hace a partir, también, de su propia vivencia del cuerpo y recurre a imágenes, contacto y lenguaje

que fomentan el proceso de búsqueda de experiencias de movimiento de la persona estudiante.

En resumen, la educación somática, como propuesta integradora, holística y sistémica busca la reorganización de los sistemas del cuerpo humano desde la toma de consciencia y la percepción del soma; a través de los centros propioceptivos individuales, que se comunican y retroalimentan continuamente entre sí, mediante una rica muestra de información somática autoobservada y sentida, en un proceso unificado y continuo.

El soma, dentro de un proceso de toma de consciencia, escucha, observa y siente mensajes internos; simultáneamente, actúa sobre sí mismo, en un proceso constante de autorregulación (Hanna, 1986).

La educación somática ha influenciado así los espacios de danza en el nivel mundial en los últimos treinta años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, en parte, porque muchos de sus proponentes eran personas bailarinas o estaban relacionadas con el arte dancístico. Además, en los años 70, con el período postmoderno y la introducción de movimientos cotidianos en la danza, en Estados Unidos, con la generación de la Judson Church, se empezó a cuestionar cómo las personas bailarinas se relacionaban con su cuerpo.

Un período donde se empiezan a dar espacios eclécticos entre las formas tradicionales de la enseñanza del *ballet* y la danza moderna y las nuevas propuestas de movimiento provenientes de la improvisación, el *release*, el yoga, danzas africanas y las prácticas somáticas, así como un proceso de deconstrucción, donde se volvía relevante limpiar el cuerpo de ideas preconcebidas y estructuras de movimiento habituales e informarlo con nuevas perspectivas (Bales y Nettle-Fiolt, 2008)

Más de una docena de disciplinas somáticas nacieron de la exploración de la danza y la educación somática, muchas de las personas creadoras de estas propuestas eran bailarinas, entre ellas Irmgard Bartenieff (Fundamentos de Bartenieff), Elaine Summers (*Kinetic Awareness*), Sondra Horton Fraleigh (Shin Somatics), Emile Conrad (*Continuum*), Anna Halprin (*Expressive Arts Therapy o Creative Arts Therapy*) Joan Skinner (*Skinner Releasing Technique*), Nancy Topf (*Topf Technique*), Judith Aston (Rolf Movement o Movement Analysis), Martha Eddy (*Dynamic Embodiment Somatic Movement Therapy Training*), Mark Taylor y Katy Dymoke's (*BodyMind Movement*) y Sussane Klein y Barbara Mahler (*Klein Technique*) (Eddy, 2009).



También, muchas personas docentes de universidades estadounidenses empezaron a desarrollar los principios de la educación somática en sus clases de danza, y muchos departamentos de danza la han incluido como un eje primordial de sus planes de estudio. Así, la educación somática sentó un precedente para pasar más tiempo en el piso en contacto con las sensaciones, liberando, relajando y sintiendo los apoyos del cuerpo y transitar a la vertical desde allí, además, ha ayudado a los artistas para curarse de las lesiones y mejorar el rendimiento (Eddy, 2009).

Por su parte, en Costa Rica, la relación entre la educación somática y la danza es un tema que cobra relevancia recientemente. Personas como Gerardo Chávez y Ninoska Gómez han liderado procesos de educación somática en el país, por más de treinta años, sin embargo, no había sido un tema que generara gran interés en los espacios académicos y de formación en danza (M. Ávila, comunicación personal, marzo 2023).

Algunas personas bailarinas y profesoras de danza se acercaron a la somática como una experiencia personal que les contribuyó con sus lesiones. Sin embargo, este movimiento de fusión o eclecticismo entre la educación somática y danza que inició en otras latitudes hace más de cincuenta años y se potenció a principios de este siglo, no ha existido en Costa Rica.

En los últimos años, más personas, agrupaciones o proyectos de investigación están abordando el tema, como lo son el Núcleo de Investigación en Educación Somática y LAPSO-UNA creados por el impulso de Valentina Marengo, Pamela Jiménez, Mariana Alfaro y Gerardo Chaves (SIA-0543-18, SIA-0101-22), CEPREDA-UNA iniciado por Immanuel Cruz y continuado por Andreína Gómez, quien le dio el enfoque somático (SIA-077-18, SIA-0129-21) y SOMA LAB que inicia su investigación a través del Fondo ProArtes en el 2020-2021 con Adrián Flores, Gabriel Rodríguez, Diana Betancourt, además de Laura Murillo, Vanessa de la O y Laura Cruz, quienes actualmente, se mantienen liderando el laboratorio.

Por su parte, es hasta el 2019, que la Escuela de Danza de la Universidad Nacional, único espacio de educación superior de la danza en Costa Rica aprueba el proyecto Espacio de Investigación en Educación Somática para el mejoramiento de los procesos pedagógicos en danza.

Asimismo, en el 2021, se replantea el curso de Acondicionamiento Físico y se le da un enfoque somático tomando el nombre Consciencia Corporal, Funcional y Somática para la Danza Contemporánea y es hasta el 2023 que se incluye la Educación Somática como un área estratégica de conocimiento, lo cual permitirá priorizar acciones y recursos en torno al tema (*UNA-AS-ED-ACUE-001-2023*).

Por mucho tiempo, se creyó que la enseñanza del *ballet* no era compatible con la educación somática, y es hasta principios del siglo XXI que se publican las propuestas dialógicas entre estas dos áreas del movimiento. Como lo menciona Berg (2017), la pedagogía del *ballet* y la educación somática ya no se encuentran más en lados opuestos del espectro de la educación de la danza.

Cada vez más, profesores y profesoras se están dando cuenta de los beneficios que las prácticas somáticas pueden aportar a una clase de *ballet*. En estos estudios, las prácticas somáticas se han abordado como una forma de motivar a las personas estudiantes a sentir sus propios cuerpos para la generación de su propia expresividad, tanto de movimientos como ideas, pensamientos y sentimientos.

Entre las personas que han desarrollado investigaciones y propuestas en torno al *ballet* y la Educación Somática encontramos a Kyung Hee, Kim (*Somatic Ballet-Korea del Sur*), Ana Manríquez (*Ballet Consciente-Chile*) y Alexandra Wells (*Image Tech-Estados Unidos*).

Además, la tesis de Alana Isiguen (*Sensing and Shaping from Within: Exploring the Integration of Somatic Concepts into the Teaching and Learning of Ballet*) y los artículos de Lorin Johnson (*More than skin deep: the enduring practice of ballet in universities*) y Jennifer Jackson (*My Dance and the Ideal Body: Looking at Ballet Practice from the Inside out*) comentan cómo desde sus prácticas docentes, incorporan la educación somática en la enseñanza del *ballet* clásico. Por su parte, el Proyecto de *ballet* desde la primera persona: un aprendizaje holístico y somático de la Escuela de Danza de la Universidad Nacional, (*SIA-0266-20*) y coordinado por Mariana Alfaro Herrera, es pionero en Costa Rica.

Según Berg (2017), la enseñanza del *ballet* tiene el potencial de utilizar como herramientas la propiocepción y la consciencia kinestésica, para permitirle a las personas estudiantes desarrollar su autonomía y longevidad física, en un sistema de formación que tradicionalmente, no ha fomentado esos objetivos.



Cuando se incorporan principios de educación somática, como la consciencia de la respiración, la conectividad, la anatomía experiencial, la propiocepción, la iniciación e intención del movimiento, en los procesos de aprendizaje del *ballet*, las personas estudiantes se sienten más saludables, conscientes, empoderados y disfrutan de una mayor sensación de bienestar, armonía y equilibrio en los movimientos, además de una mayor creatividad y autonomía (Isiguen, 2015).

Desde esta perspectiva pedagógica, a las personas estudiantes se les podría brindar opciones para que relacionen el vocabulario y los pasos tradicionales del *ballet* con sus conocimientos actuales, intereses, metas, estética de movimiento y contexto. Por tanto, es importante, facilitar a las personas estudiantes, oportunidades para descubrir, a través de la exploración de los movimientos, sus propios valores estéticos y significado personal (Dyer, 2009).

Como se ha sugerido a lo largo del presente artículo, este aprendizaje, por tanto, ocurre desde una perspectiva holística donde las personas estudiantes son protagonistas, pudiendo desarrollar una posición más reflexiva y autocrítica que permita progresivamente, un aprendizaje autónomo y autorregulado, con plena responsabilidad de su proceso de aprendizaje, aspectos en los cuales se profundizará en los siguientes apartados.

Enfoques psicopedagógicos de la autorregulación del aprendizaje y sus implicaciones para la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea

Dentro de la literatura especializada relacionada con la autorregulación del aprendizaje, podemos distinguir varios enfoques, los cuales van desde aquellos que se centran en los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje, los orientados hacia el estudio la influencia que ejerce la motivación y otras formas de control volitivo y los que estudian el papel de las emociones en el aprendizaje (Trías y Huertas, 2020).

En lo que respecta a este artículo, por los objetivos que nos convocan, en relación con el aprendizaje del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y en el marco de la visión holística de la educación somática, nos centraremos en el estudio de dos enfoques concretos, la

autorregulación del aprendizaje desde un enfoque cognitivo y metacognitivo y la autorregulación del aprendizaje desde una perspectiva de regulación socialmente compartida, a los cuales se hará referencia a continuación.

Enfoque cognitivo y metacognitivo de la autorregulación

La autorregulación del aprendizaje representa un proceso complejo que involucra, en primera instancia, un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten a la persona estudiante controlar su aprendizaje y regular su propio comportamiento (Zimmerman, 1989).

Por su parte Pintrich (2000), sostiene que la autorregulación del aprendizaje implica la habilidad de la persona estudiante de planificar, monitorear y concretar metas, regulando tanto aspectos afectivos, como conductuales implicados en dicho proceso. De lo anterior, se infiere que, desde esta perspectiva, la autorregulación implica la capacidad de la persona estudiante para planificar, monitorear, controlar y dirigir los procesos de pensamiento implicados en la consecución de sus metas de aprendizaje.

La metacognición, concepto acuñado por John Flavell, es clave dentro de este escenario, ya que permite a la persona estudiante tomar conciencia de su propio pensamiento y de la actividad mental implicada en su aprendizaje. Desde la perspectiva de Flavell *et al.* (2002), la metacognición representa el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos. De esta manera, quien aprende puede identificar las estrategias de aprendizaje que son más efectivas para él y ajustar su propio comportamiento para maximizar su rendimiento académico.

Además, los procesos cognitivos y metacognitivos de la autorregulación del aprendizaje son importantes para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. En el marco del procesamiento de la información que debe ser autorregulada, se promueve el uso de estrategias cognitivas tales como la elaboración, la organización y la repetición (Schunk y Zimmerman, 1997).

Estos procesos no solamente influyen en el aprendizaje de conceptos, sino también facilitan al aprendiz analizar, evaluar y sintetizar la información, aspectos relevantes de cara a la resolución de problemas y desafíos del mundo real.

Uno de los modelos mayormente conocido en la literatura especializada dentro de este enfoque, es el Modelo Cíclico de Zimmerman,



el cual plantea que la autorregulación del aprendizaje remite a un ciclo de tres fases claramente definidas, en donde en una primera instancia se considera la *previsión*: entendida como la planificación de objetivos y diseño de un plan de acción, posteriormente se plantea la *ejecución*: en la cual quien aprende monitorea su actividad de ejecución de la tarea y por último, tenemos la *autorreflexión*: en donde la persona estudiante reflexiona y aprende cómo actuar, en función del análisis de los resultados de la acción.

En síntesis, el objeto de estudio de la autorregulación del aprendizaje, desde la perspectiva cognitiva y metacognitiva, se orienta al desarrollo de las capacidades que permiten el control y monitoreo de los propios procesos de pensamiento, planificación y regulación de sus acciones de cara a las metas y objetivos de aprendizaje propuestos.

Las bases cognitivas y metacognitivas de la autorregulación del aprendizaje son fundamentales para la concreción de metas académicas y aunque en la actualidad existen muchos enfoques de autorregulación, estos fueron los primeros desarrollos aportados por la literatura especializada y sobre los cuales se integraron posteriormente otros enfoques y perspectivas, entre ellas las vinculadas a la exploración de la autorregulación en situaciones cooperativas de aprendizaje, o regulación socialmente compartida del aprendizaje, cuyos principios generales se exponen a continuación.

Enfoques vinculados a la regulación socialmente compartida

Como se ha comentado, la autorregulación del aprendizaje consiste en la habilidad de gestionar, tanto factores cognitivos y metacognitivos, como afectivos y motivacionales implicados en la consecución de unas metas de aprendizaje.

Uno de los enfoques que se ha estudiado con relación a la autorregulación, es la regulación socialmente compartida. Este enfoque considera que quien aprende puede beneficiarse de trabajar en situaciones cooperativas de aprendizaje, donde las formas de interacción que emergen en un contexto de esta naturaleza pueden incidir positivamente en los mecanismos interpsicológicos implicados en el aprendizaje entre iguales.

En relación con estos argumentos, [Colomina et al. \(2014\)](#), señalan algunos mecanismos interpsicológicos que podrían promover la construcción del conocimiento y formas de regulación mutua, entre estos tenemos:

- a. Conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes: sugiere que, en situaciones de interacción entre estudiantes, por lo general suelen emerger puntos de vista divergentes en relación con la tarea o actividad que se ejecuta. Estos conflictos generados entre estudiantes debido a la negociación de puntos de vista dispares, podría favorecer a la vez el replanteamiento y revisión de los conceptos base desde los que se parte, con el propósito de propiciar una mayor organización de estos, en torno a la tarea que se ejecuta, (Sánchez, 2015).
- b. **b.** Regulación mutua a través del lenguaje: en esta, se plantea la forma en que quienes aprenden hacen uso del discurso como instrumento mediador del aprendizaje. Es evidente el empleo de estrategias de regulación de la comunicación, con el propósito de orientar el proceso de construcción compartida de conocimientos.
- c. **c.** El apoyo a la atribución del sentido de aprendizaje: Los procesos de interacción entre estudiantes, promueven también una atribución positiva del sentido de aprendizaje, ya que, dentro de este escenario, suelen emerger formas de regulación compartida de la motivación, que podría contribuir a desarrollar una mejor representación de la tarea y formas de cooperación que permitan concretar los objetivos planteados.

Como se observa, en estos formatos de aprendizaje entre iguales, suelen presentarse oportunidades de intercambio de recursos, información y estrategias con mucho más frecuencia e intensidad que en el trabajo individual, lo cual sin duda amplía la diversidad de formas de regulación mutua. Al respecto, Pintrich y De Groot (1990), argumentan que la regulación socialmente compartida implica que las personas estudiantes establecen relaciones cooperativas, con la finalidad de concretar metas, planificar y controlar su propio aprendizaje.

Por su parte, Paris y Paris (2001) destacan que la regulación socialmente compartida también puede involucrar formas de correulación del aprendizaje, donde los miembros de una comunidad de aprendizaje asumen un papel activo en la planificación y regulación del aprendizaje de sus iguales.

Además, la literatura científica ha aportado evidencia de que la regulación socialmente compartida posee implicaciones en la



autorregulación del aprendizaje en estudiantes que trabajan en el nivel cooperativo. Por ejemplo, [Kirschner et al. \(2009\)](#), encontraron evidencias en términos de rendimiento y aprendizaje en un grupo de estudiantes que trabajó en un ambiente colaborativo y cooperativo, en contraste a los que trabajaron de manera individual.

En términos generales, el enfoque de regulación socialmente compartida se centra en la relevancia de las interacciones sociales en el proceso de autorregulación del aprendizaje. El uso de formatos cooperativos de aprendizaje entre estudiantes puede ser beneficioso para mejorar la gestión, tanto de recursos cognitivos, como motivacionales, que permitan la concreción de metas académicas compartidas.

Al tomar en consideración las aportaciones teóricas y metodológicas de estos dos enfoques de la autorregulación del aprendizaje señalados, se considera relevante el diseño de un modelo de secuencia didáctica dirigida a la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea desde la perspectiva holística de la educación somática y que promueva progresivamente el desarrollo de la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje en estudiantes universitarios.

Pautas para el desarrollo de un modelo de secuencia didáctica para la autorregulación y autonomía en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea desde la visión holística de la educación somática

Antes de hacer mención de algunas pautas de trabajo para el desarrollo de la autorregulación y autonomía en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea, desde la perspectiva holística de la educación somática, nos referiremos al concepto de secuencia didáctica y a su vinculación con los enfoques de autorregulación que se abordan en este artículo, cuyo uso pretende promover una transferencia progresiva de las habilidades de autorregulación y autonomía en cada una de las fases que conforman las secuencias de aprendizaje sugeridas.

El desarrollo de una secuencia didáctica conlleva la organización de contenidos y actividades de aprendizaje dentro de una secuencia coherente y lógica, con el propósito de facilitar sus procesos de. Al hacer referencia a la dimensión temporal en el análisis de la interactividad subyacente a los procesos de aprendizaje, [Colomina et al. \(2004\)](#), señalan que una secuencia didáctica representa un proceso completo de enseñanza y aprendizaje a pequeña escala, ya que en ella se presentan

todos los componentes de un proceso educativo, debido a que es posible identificar claramente un inicio, un desarrollo y un final.

Es por ello por lo que una secuencia didáctica podría tener una duración inferior a la de una sesión de clase, podría también equipararse al tiempo asignado a una sesión o desarrollarse en el marco de varias sesiones de trabajo.

En relación con el planteamiento de iniciativas pedagógicas que promuevan la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje, [Monereo \(2001\)](#), señala la relevancia de la transferencia progresiva de las estrategias de enseñanza, de la persona docente, hacia quien estudia.

Desde esta perspectiva, es importante contemplar tres etapas claramente definidas, las cuales poseen el objetivo explícito de transferir progresivamente el desarrollo de habilidades de autorregulación y la autonomía hacia las personas estudiantes. Estas se describen a continuación, tanto en términos pedagógicos generales, como en sus eventuales aplicaciones en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea. Estas fases con sus respectivas orientaciones pedagógicas representan la base del modelo de secuencia didáctica propuesto en este artículo.

Fase 1: presentación de la estrategia (control externo)

En esta fase, la persona estudiante debe poseer claridad en cuanto a las metas de aprendizaje que se les sugiere, por lo tanto, el o la mediadora profesional pone en marcha demostraciones, modelados metacognitivos y todo tipo de estrategias que permitan el desarrollo de una representación clara, por parte de la persona estudiante, de los objetivos y metas de aprendizaje propuestos.

Es acá donde la persona docente posee el control del proceso y autorregula sus propias estrategias de enseñanza. Se infiere pues, la planificación de estrategias en donde se da un control externo de la autorregulación por parte de la persona docente, contemplándose estrategias en las que la persona facilitadora funja como modelo y en donde desde su posición de experto, presente a las personas estudiantes, de forma reflexiva, crítica y demostrativa posibles vías de acceso al conocimiento de las temáticas estudiadas.

En el ámbito de la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y, desde una perspectiva holística de la educación somática, la persona docente puede promover la autorregulación del aprendizaje en esta primera fase, a través de una introducción detallada



de lo que se pretende trabajar en la sesión, así las personas estudiantes podrán representarse claramente las futuras búsquedas en la tarea de aprendizaje a realizar en cada una de las progresiones, exploraciones o combinaciones que experimenten.

Al tomar en cuenta que en una clase de *ballet* normalmente se conforma por varias personas, cada una de ellas con necesidades técnico-expresivas específicas, se propone iniciar las sesiones con un círculo propioceptivo-integrativo donde la persona facilitadora a través de sus estrategias pedagógicas discursivas, realiza una serie de modelados de carácter metacognitivo que incluyen demostraciones kinestésicas de los ejercicios a realizar, así como indicaciones verbales que orientan a la persona estudiante a sumergirse en sus sensaciones a través de diferentes propuestas, que pueden incluir la percepción de la respiración, bases de apoyo, escaneos corporales, reconocimiento del estado emocional, físico, o mental entre otras y así disponer del espacio para que la persona descubra cómo se siente y cómo se dispone para la experiencia de aprendizaje del movimiento.

Asimismo, en esta etapa, se pueden recurrir a referencias anatómicas a través de imágenes, videos, visualización del esqueleto, o exploraciones desde la anatomía experiencial, así como a referentes teóricos sobre el tema a tratar, los cuales se compartirán de una manera integrada a la práctica corporal.

A su vez, en esta fase, resulta altamente provechoso involucrar a los estudiantes en el proceso de establecimiento de metas y objetivos de aprendizaje a través pautas de autoevaluación que promuevan la reflexión crítica de su propia expresión artística, acá se propone que cada una de las personas reconozcan sus propios logros o conocimientos previos a la sesión, así como sus necesidades o metas no satisfechas aún, sus propias intenciones o expectativas con la clase y con el proceso.

La estimulación del uso de habilidades metacognitivas puede permitir a las personas estudiantes comprender de manera más reflexiva sus propias capacidades y limitaciones, y así desarrollar una mayor consciencia corporal.

Además, en esta etapa, se plantea el inicio de una libreta de seguimiento y reflexión sobre su práctica, donde la persona estudiante irá registrando metáforas, imágenes, sensaciones, datos y aprendizajes, entre otros, que considere aportan a su proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento.

Los principios vinculados al enfoque cognitivo y metacognitivos de la autorregulación del aprendizaje, están implícitos en todo el desarrollo de la secuencia didáctica, pero quizá es en esta fase en donde se destacan aún más, ya que establecen las bases de los procesos de introspección, reflexión crítica, autoexploración y autoevaluación requeridos en todo el proceso.

Es por ello que, los niveles de autoconocimiento y consciencia corporal desarrollados acá, sin duda tendrán implicaciones favorables en el crecimiento personal y profesional, tanto por el uso estratégico de la técnica planteado, como por la propia expresividad artística desarrollada en consecuencia.

Fase 2: práctica guiada de la estrategia (transferencia progresiva)

En la fase 2, a través de actividades cada vez más interactivas, la persona docente promueve estrategias de enseñanza donde los estudiantes interactúen de manera más activa, constante y dinámica con los contenidos de aprendizaje.

Se recomienda también el uso de estrategias cooperativas de aprendizaje. En esta fase, se sugiere una transferencia progresiva de la autorregulación de la persona docente hacia la estudiante, además se plantean actividades tanto reflexivas y de carácter autocrítico, como cooperativas en un marco de regulación socialmente compartida, tal y como se desarrolló en uno de los apartados que fundamenta el segundo objetivo del presente artículo.

La tutoría entre iguales, así como otras pautas de trabajo cooperativo pueden resultar útiles en esta fase, con el propósito de propiciar dinámicas de regulación mutua y colectiva que permitan mejorar, tanto la visión autocrítica que se posee, como ampliar el nivel de consciencia de la persona estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje.

Concretamente, en el ámbito de la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y, desde una perspectiva holística de la educación somática, en esta segunda fase, se realizan exploraciones kinestésicas reflexivas y autocríticas que permiten una participación activa, constante y dinámica de la persona estudiante con los contenidos de aprendizaje y que posibilitan la regulación de su propio proceso a través del trabajo inter- e intrapersonal.



En este sentido, las personas estudiantes exploran en el nivel interpersonal, diferentes sensaciones, pasos y combinaciones, buscando sus propios caminos de resolución del movimiento, desde su singularidad corporal, artística y de aprendizaje. Se rescata, por tanto, en esta etapa, la importancia de la generación de preguntas, que tanto las personas estudiantes como las facilitadoras puedan realizar sobre los distintos pasos del *ballet*: ¿qué siento? ¿qué observo? ¿de dónde surge el movimiento? ¿cómo se genera? ¿cuál es la conexión? ¿de dónde parte? ¿qué sucede sí? ¿qué diferencia percibo? ¿cuál es la sensación, color, olor del movimiento? Hacerse estas y otras preguntas estimulan la consciencia corporal y la integración de los cuatro componentes en todo movimiento, según [Feldenkrais \(1985\)](#), pensamiento, acción, sensación y sentimiento; además, se promueve la participación de las personas estudiantes en la generación del conocimiento a través de sus aportes.

En el nivel interpersonal, se recurre a formas cooperativas de aprendizaje que propicien la regulación mutua entre estudiantes. En esta etapa, se plantea generar exploraciones en parejas, concretamente en formatos de tutoría entre iguales, donde por turnos la otra persona pueda observar y sentir el movimiento a través del tacto.

También, se proponen nuevas distribuciones en el espacio, por ejemplo, en lugar de usar un frente, donde las personas se distribuyen en filas horizontales y miran las espaldas únicamente de sus compañeros, se propone trabajar en parejas o en grupos de frente o en círculo, promoviendo la interacción, empatía kinestésica, sensación de bailar y trabajo colaborativo. Además, la creación de combinaciones en el centro del salón que estimulen la interacción entre las personas estudiantes y la sensación de colectivo.

Fase 3: práctica autónoma de la estrategia (autorregulación)

En esta fase, se sugieren estrategias de enseñanza en donde las personas estudiantes interactúen de manera autónoma con los contenidos de aprendizaje, intentando emular contextos reales de aplicación de estos.

Se pretende el pleno desarrollo de competencias y la concreción de las metas de aprendizaje expuestas en la primera fase. Se promueve la autonomía plena, además de una evaluación auténtica, donde las estrategias de evaluación guarden un alto grado de fidelidad con las situaciones de la vida profesional donde dichos conocimientos serán implementados.

Se priorizan estrategias que muestren el nivel de autorregulación y autonomía logrado por la persona estudiante al finalizar la secuencia didáctica. Las actividades acá suelen ser demostrativas de los aprendizajes obtenidos, preferiblemente para esto, empleando en la medida de lo posible escenarios reales de aplicación de los aprendizajes demostrados.

Concretamente en el ámbito de la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea y, desde una perspectiva holística de la educación somática, en esta tercera, fase se pretende que la persona estudiante desarrolle la capacidad de interactuar de manera autónoma con los contenidos de aprendizaje, demostrando sus habilidades técnico-expresivas.

Desde la perspectiva de la educación somática, se busca que el aprendizaje del *ballet* no remita solamente a una reproducción mecánica de movimientos, sino que se integre de manera holística el aspecto corporal y emocional del estudiante, al promover así una mayor conciencia corporal, que se vea reflejada en una conexión más profunda con la música, la creatividad y la expresión artística.

Para estos efectos, se recomienda en esta fase, el uso de estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo pleno de la autorregulación y la autonomía en la práctica del *ballet*, a través de la reflexión, la autoevaluación y formas de retroalimentación en tiempo real. Como se ha señalado, es importante a su vez que se utilicen escenarios reales de aplicación de los conocimientos adquiridos, a fin de que los aprendizajes demostrados por las personas estudiantes sean auténticos y estén relacionados con escenarios vinculados a su futuro desempeño profesional.

En concreto, el objetivo de esta fase final, sería lograr que quien estudia desarrolle un desempeño autónomo y seguro en la práctica del *ballet*, demostrando no solo sus habilidades técnicas, sino también su capacidad para conectarse con su mundo interior y con la creatividad subyacente a la expresión artística, esto debido al aporte de los principios de la educación somática, en relación con la conexión mente-cuerpo y a la promoción holística de la autorregulación del movimiento, el equilibrio y la coordinación.

Por último, cabe señalar que estas fases anteriormente descritas, representan pautas plenamente flexibles y dinámicas, las cuales son concebidas como etapas generales vinculadas al diseño de una secuencia didáctica, y están orientadas al desarrollo de la autonomía



y la autorregulación del aprendizaje en diferentes estadios de un proceso de enseñanza.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo del presente artículo, en el cual se plantea identificar las posibilidades que derivan de los principios de la educación somática y su vinculación con la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria desde una perspectiva holística, se concluye que existe una gran relevancia en cuanto a los principios que la educación somática posee para la enseñanza y aprendizaje del *ballet*, lo cual ha sido reconocido en el nivel internacional y que actualmente cada vez más docentes profundizan en esta práctica.

Los principios de la educación somática se basan en la atención, la experiencia percibida y la respuesta intencionada de la persona que vive el proceso de aprendizaje por lo que se promueve el autoconocimiento, la autorregulación, la autogestión y por tanto, la autonomía en la persona estudiante a través de la consciencia corporal, emociones, sentimientos, pensamientos y necesidades.

Por tanto, una clase de *ballet* que integra los principios de la educación somática, permite a las personas tanto facilitadoras como aprendientes tener mayor consciencia de la singularidad de los cuerpos y enfatiza el aprendizaje del *ballet* desde la primera persona, reduciendo la dependencia en la mirada de la tercera persona.

Respecto al segundo objetivo, en el cual se estableció analizar diversos enfoques psicopedagógicos propios de la autorregulación del aprendizaje y sus implicaciones para la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria, en el marco de la visión holística de la educación somática, primeramente se destaca la potencialidad que emerge del uso de ambos enfoques de autorregulación del aprendizaje, en el contexto del modelo de la secuencia didáctica planteada, estos potencian la autorregulación en términos individuales —cognitivos y metacognitivos— como también la influencia de la interacción entre puntos de vista moderadamente divergentes que ofrecen las situaciones cooperativas de aprendizaje.

Por tanto, desde la perspectiva cognitiva y metacognitiva de la autorregulación del aprendizaje en el ámbito del *ballet* para los bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria, este enfoque

estimula la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, el monitoreo, la comprensión y ejecución técnica, así como el desarrollo de los ajustes necesarios para autorregular la coordinación y el movimiento.

Así como de acuerdo con el enfoque de regulación socialmente compartido de la autorregulación del aprendizaje, se recalca la necesidad de interacción y cooperación con sus pares en el proceso de aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria, estos suelen obtener grandes ventajas al participar en actividades grupales, recibir retroalimentación en tiempo real y desarrollar relaciones pedagógicas con sus iguales.

En cuanto al tercer y último objetivo de este artículo, el cual proponía establecer fases y pautas de orientación psicopedagógica para el desarrollo de un modelo de secuencia didáctica que promueva la autorregulación y la autonomía del aprendizaje en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea, en la formación universitaria, y desde la perspectiva holística de la educación somática, se sugiere que los principios adheridos al enfoque cognitivo y metacognitivo de la autorregulación del aprendizaje suele facilitar a la persona estudiante de *ballet* el desarrollo de una representación clara de los objetivos y metas de aprendizaje planteados, esto a través de una planificación estratégica, consciente y reflexiva de su ruta de aprendizaje.

De acuerdo con Zimmerman (2008), en la autorregulación no solo se sugiere la planificación y regulación de los pensamientos y acciones, sino a su vez el monitoreo y control del proceso seguido y la concreción de las metas.

Lo anterior sugiere que la persona docente posee la posibilidad de desempeñar un papel relevante como modelos y facilitadores, proporcionando demostraciones y modelados de carácter metacognitivo para fomentar el desarrollo de una mayor consciencia corporal y de aspectos técnico-interpretativos que propiciarán la mejora de la expresión artística. Las estrategias desarrolladas bajo este enfoque poseen implicaciones durante todo el proceso, pero quizá con mayor relevancia en la primera fase descrita en el capítulo anterior, debido al protagonismo que suscita de la persona docente, al propiciar un control externo de la interacción.



En cuanto al enfoque asociado a la regulación socialmente compartida, se hace evidente el énfasis en promover la transferencia progresiva de la autorregulación del docente hacia los estudiantes, a través de actividades interactivas y cooperativas.

Mediante la tutoría entre iguales y el trabajo cooperativo concretamente, los estudiantes pueden desarrollar una visión autocrítica, ampliar su nivel de consciencia y regulación mutua, mejorando así su ejecución técnica y su interpretación artística.

Igualmente, las estrategias desarrolladas bajo este enfoque pueden estar implícitas durante todo el proceso, pero por su naturaleza, es posible que tengan un mayor uso en la segunda fase descrita en el capítulo anterior, esto debido al énfasis en la transferencia progresiva de la autorregulación de la persona docente hacia la persona estudiante, empleando como base estrategias de aprendizaje basadas en la cooperación y el trabajo en equipo.

En concreto, en este artículo, se concluye la relevancia del desarrollo de la autorregulación y la autonomía en la enseñanza del *ballet* para bailarines de danza contemporánea en la formación universitaria desde la perspectiva holística de la educación somática.

Para efectos psicopedagógicos, se promueve la integración de principios vinculados a ambos enfoques, tanto los orientados hacia el desarrollo cognitivo y metacognitivo, como los vinculados a la regulación socialmente compartida.

Resulta relevante este planteamiento de integración de ambos enfoques en el contexto del modelo de secuencia didáctica sugerido, que a su vez promueve de manera progresiva habilidades académicas propias de la autorregulación. En donde, en un contexto holístico y flexible, enfocado al trabajo de la consciencia corporal y la autorregulación del movimiento, se plantea el desarrollo de tres fases o etapas que van desde el control externo de la autorregulación por parte de la persona docente, pasando por la transferencia progresiva a través de actividades cada vez más interactivas y concluyendo con el desarrollo de la autorregulación y práctica autónoma plena por parte de la persona estudiante.

Referencias

- Bales, M. y Nettle-Fiol, R. (2008). *The body eclectic: Evolving practices in dance training*. University of Illinois Press.
- Barragán, R. (2007). El eterno aprendizaje del soma: análisis de la educación somática y la comunicación en la danza. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 3(1), 105-159. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/6442>
- Berg, T. (2017). Ballet as Somatic Practice: A Case Study Exploring the Integration of Somatic Practices in Ballet Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 17(4), 147-157. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1310382>
- Bleeker, M. (2014). Merchants or Maths? Thinking Bodies and Dancing Selves. En D. Brown y M. Vos (eds.), *Ballet, Why and how?* (pp. 69-80). ArtEZ Press.
- Colomina, R., Onrubia, J., y Roquera, M. J. (2014). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Alianza Editorial.
- Dyer, B. (2009). Merging Traditional Technique Vocabularies with Democratic Teaching Perspectives in Dance Education: A Consideration of Aesthetic Values and Their Sociopolitical Contexts. *The Journal of Aesthetic Education*, 43(4), 108-123. <http://www.jstor.org/stable/25656251>
- Eddy, M. H. (2009). A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 1, 5-27. https://doi.org/10.1386/jdsp.1.1.5_1
- Escudero, M. C. (2007). *Disciplina y cuerpo: el ejemplo de la danza clásica*. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-024/155.pdf>
- Feldenkrais, M. (1985). *Autoconciencia por el movimiento*. Paidós.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. y Miller, S. A. (2002). *Desarrollo cognitivo*. Pearson Education.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1.ª Ed.). Siglo XXI Editores.



- Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal*, 31(2), 80-100. <https://doi.org/10.2307/1478333>
- Hanna, T. (1986). What is Somatics. *Clinical Somatics*. <https://somatics.org/library/html-wis1>
- Hanna, T. (2018). *Conciencia Corporal. Recuperar el Control de la Mente sobre el Movimiento, la Flexibilidad y la Salud*. Ediciones ANASUYA.
- Isiguen, A. (2015). *Sensing and Shaping from Within: Exploring the Integration of Somatic Concepts into the Teaching and Learning of Ballet* [Tesis de maestría, Universidad de California]. Escholarship. <https://escholarship.org/uc/item/0sh0s4sp>
- International Somatic Movement Education and Therapy Association (ISMETA). (2023). *ISMETA affiliated professional organization*. <https://ismeta.org/professional-membership-organizations#!directory>
- Jackson, J. (2005). My dance and the ideal body: Looking at ballet practice from the inside out. *Research in Dance Education*, 6(1-2), 25-40. <https://doi.org/10.1080/14617890500373089>
- Johnson, L. (2011). More than skin deep: The enduring practice of ballet in universities. *Theatre, Dance and Performance Training*, 2(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/19443927.2011.603350>
- Kirschner, F., Paas, F. y Kirschner, P. A. (2009). Individual and group-based learning from complex cognitive tasks: Effects on retention and transfer efficiency. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 306-314. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.008>
- Lakes, R. (2005). The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review*, 106(5), 3-20. <https://doi.org/10.3200/AEPR.106.5.3-20>
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo (coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (pp. 11-27). Graó.
- Morand, F. (2017). En torno a conceptos generales que definen la Somática. *A.Dnz*, 2, 230-235. <https://adnz.uchile.cl/index.php/ADNZ/article/view/45074>
-

- Nordin-Bates, S. (2014). Dancing under the Weight of Pre-Conceived Ideas?. En D. Brown y M. Vos (eds.), *Ballet, Why and how?* (pp. 69-80). ArtEZ Press.
- Paris, S. G. y Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Radell, S. A., Keneman, M. L., Adame, D. D. y Cole, S. P. (2014). My body and its reflection: A case study of eight dance students and the mirror in the ballet classroom. *Research in Dance Education*, 15(2), 161-178. <https://doi.org/10.1080/14647893.2013.879256>
- Sánchez, G. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, X(1), 103-123. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.5>
- SIA-077-18/ SIA-0129-21. *Centro de Prevención y preparación para la Danza y las Artes*. CEPREDA. Universidad Nacional, Costa Rica.
- SIA-0543-18. *Proyecto Espacio de investigación en educación somática para el mejoramiento de los procesos pedagógicos en Danza*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- SIA-0266-20. *Proyecto de ballet desde la primera persona: un aprendizaje holístico y somático de la Escuela de Danza*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- SIA-0101-22. *LAPSO*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Trías, D. y Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.



- UNA-AS-ED-ACUE-001-2023. Asamblea de Unidad, Escuela de Danza, Universidad Nacional, Costa Rica.
- Weidmann, C. (2018). A New Dialogue in Ballet Pedagogy: Improving Learner Self-Sufficiency Through Reflective Methodology. *Journal of Dance Education*, 18(2), 55-61. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1346798>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>



Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: un estudio desde las percepciones según género

The Academic Goals Based on Scales of Learning, Achievement, and Social Reinforcement: A Study from Gender-Based Perceptions

*Silvia Saborío-Taylor*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

silvia.saborio.taylor@una.cr

*Alejandra Álvarez Chaves*²

Universidad Nacional

Costa Rica

alejandra.alvarez.chaves@una.cr



Resumen

Diversos estudios enfatizan en diferencias respecto a la percepción de metas académicas en procesos de aprendizaje con relación a la variable género. Este estudio investiga la disparidad de las metas académicas entre estudiantes de octavo año en un colegio privado



Recibido: 6 de octubre de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.14>

- 1 Académica, División de Educología, Universidad Nacional, Costa Rica. Magister en Tecnología Educativa con énfasis en diseño de medios instruccionales, Universidad Estatal a Distancia. <https://orcid.org/0000-0001-5295-9123>
- 2 Académica de la División de Educología, Universidad Nacional, Costa Rica. Magister en Psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia. <https://orcid.org/0000-0001-8243-1506>

en Alajuela, Costa Rica, basándose en dicha variable. El enfoque de investigación es cuantitativo y exploratorio, al seguir principios del paradigma positivista. Se seleccionó una muestra aleatoria de 20 estudiantes, equitativamente divididos entre hombres y mujeres, con edades de 12 a 13 años. Se utilizó un cuestionario Likert llamado “Escala de Metas Académicas” para recopilar datos. El análisis estadístico, mediante una prueba T-Student, no encontró diferencias significativas en las metas académicas en función del género. Esto sugiere que, en este contexto específico, tanto chicos como chicas tienen percepciones similares sobre sus metas académicas en términos de aprendizaje, logro y refuerzo social. Aunque este estudio no encontró diferencias significativas, se destaca la importancia de realizar seguimientos periódicos de investigaciones similares para identificar posibles variables que puedan influir en las metas académicas eventualmente. Esto podría contribuir a la optimización de los procesos de aprendizaje y la comprensión más profunda de los factores que puedan influir en las metas académicas del estudiantado.

Palabras clave: Aprendizaje, género, motivación, percepción.



Abstract

Several studies emphasize differences in the perception of academic goals in learning processes concerning the gender variable. This study investigates disparities in academic goals among eighth-grade students in a private school in Alajuela, Costa Rica, based on this variable. The research approach is quantitative and exploratory, following principles of the positivist paradigm. A random sample of 20 students was selected, evenly divided between males and females, aged 12 to 13 years old. A Likert-scale questionnaire called the “Academic Goals Scale” was used to collect data. The statistical analysis, using a T-Student test, did not find significant differences in academic goals based on gender. This suggests that, in this specific context, both boys and girls have similar perceptions of their academic goals in terms of learning, achievement, and social reinforcement. Although this study did not find significant differences, it highlights



the importance of conducting periodic follow-up studies of a similar nature to identify potential variables that may eventually influence academic goals. This could contribute to optimizing the learning processes and gaining a deeper understanding of the factors that may influence students' academic goals.

Keywords: gender, learning, motivation, perception

Introducción

Cuando se habla de metas académicas de una persona estudiante, se puede entender que existen distintos patrones motivacionales y, por lo tanto, diversos comportamientos y formas de actuar durante el proceso de cómo se logran alcanzar. En otras palabras, las metas influyen en gran medida en cómo el estudiantado afronta el proceso de enseñanza y aprendizaje, los perfiles de motivación que se generan, las estrategias utilizadas, y de esta forma, el rendimiento final (Chiecher, 2017).

Es entonces indispensable para el profesorado ejecutar líneas de investigación que lleven a establecer métodos que puedan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el cual se centra el alumnao, al ofrecerles posibilidades para fijar metas académicas que ayuden a reforzar tanto su percepción sobre el significado del estudio como su eventual desempeño académico.

La presente investigación se desarrolló como parte de los requisitos para la aprobación del curso Factores de Aprendizaje de un programa de Doctorado en Educación. Se buscó determinar si existe una diferencia en metas académicas en relación con la variable *género* mediante la escala de variación de aprendizaje, logro y refuerzo social en personas estudiantes de octavo año de un colegio privado en la ciudad de Alajuela, Costa Rica.

Es importante señalar que los estudios sugieren que las variaciones específicas de género en la motivación para el logro tienen más probabilidades de resultar en el reconocimiento público, mientras que las mujeres valoran intrínsecamente los logros o el reconocimiento externo de sus esfuerzos para obtener beneficios sociales (Rovella *et al.*, 2011).

Por tal razón, el presente estudio se desarrolló por medio del establecimiento de una hipótesis que procuró determinar si se marcaba alguna diferencia en metas académicas, específicamente de aprendizaje, logro y refuerzo social, respecto a la variable *género* en la población en estudio. Anteriormente, no se había abordado dicha línea investigativa

en esta población en específico, por lo que, de confirmarse la hipótesis inicial, podría entonces sentar una base para proceder con futuras investigaciones que logren plantear metodologías pertinentes para equipar la diferencia en la forma que los hombres perciben sus metas académicas respecto a la manera que las mujeres lo hacen.

Es importante destacar que, para minimizar posibles sesgos en la investigación, se buscó formular hipótesis de manera neutral, y también, diseñar criterios de inclusión/exclusión de manera objetiva. Durante la recopilación de datos, se mantuvo una actitud imparcial, al utilizar preguntas y métodos que no favorecieron ninguna respuesta preconcebida.

En el análisis de datos, se aplicó una técnica estadística precisa y durante todo el proceso de investigación se realizó una reflexión constante sobre los propios sesgos y la inclusión de diversas perspectivas en el diseño y análisis de los datos lo que contribuyó a una investigación más imparcial y completa.

Referente teórico

Metas académicas

Las metas académicas se describen como un conjunto de emociones, sentimientos, convicciones y evaluaciones que guían las intenciones del estudiante frente a actividades académicas vinculadas a diversos tipos de motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, según la teoría de la autodeterminación. En términos generales, una meta académica se caracteriza por un conjunto de emociones, sentimientos, convicciones y evaluaciones que orientan las intenciones del estudiante en relación con sus actividades académicas (Williams y Lara, 2020). Es decir, las metas académicas conllevan un alto componente social, ya que van a fijar interrogantes de cómo o por qué se da un proceso de adquisición de conocimiento en determinado sujeto; y desde esta perspectiva, se puede puntualizar en cómo se logra esa meta, ya sea desde una perspectiva de aprendizaje, de logro o de refuerzo social. Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de cómo se alcanzan estas metas, ya sea a través de enfoques de aprendizaje, logro personal o influencia social positiva.

Metas de aprendizaje

Según Valle *et al.* (2009), las metas de aprendizaje, que también han sido llamadas de dominio o centradas en la tarea, son aquellas que



buscan desarrollar la competencia. Aquí hay una relación directa con el trabajo o actividad en sí de forma que haya un sentido de disfrute o dominio; cada individuo se implica en una actividad por sus deseos de aprender y desarrollar y mejorar sus propias capacidades. De esta forma, las metas de aprendizaje buscan definir el por qué se debe alcanzar o mantener un rendimiento académico que pueda ser considerado al menos satisfactorio.

Fierro (2022), propone que estas metas aluden a la capacidad de analizar la propia trayectoria de aprendizaje con el propósito de abordarla de manera más consciente, con el fin de aumentar la eficiencia y la eficacia; en última instancia, las metas de aprendizaje implican comprender qué se va a estudiar, cómo se va a estudiar, qué recursos son necesarios para aprenderlo y cuáles son las diferentes formas de lograrlo.

Al respecto, Pintrich (2000), sostiene que las metas académicas se determinan como “una unidad de conocimiento estructurada o concepción subjetiva, personal o teoría...sobre los propósitos de una tarea de logro” (según se cita en Navas *et al.*, 2006, p. 172). Por ende, las metas de aprendizaje buscan proporcionar un marco conceptual que va más allá de la mera obtención de un rendimiento académico satisfactorio. Definen el propósito subyacente al esfuerzo académico, apuntando a motivaciones intrínsecas y a la búsqueda de significado en el proceso de aprendizaje, aspectos que encuentran respaldo en diversas corrientes teóricas como la psicología de la motivación y el constructivismo.

La importancia de abordar las metas de aprendizaje radica en la mejora significativa del proceso educativo. Analizar conscientemente la propia trayectoria de aprendizaje permite al estudiantado optimizar sus esfuerzos y recursos. Al comprender qué se va a estudiar, cómo abordarlo y qué recursos son necesarios, el estudiantado puede desarrollar estrategias más efectivas y adaptativas, esto no solo aumenta la eficiencia, al maximizar el rendimiento con los recursos disponibles, sino que también mejora la eficacia, al facilitar una comprensión más profunda y duradera de los contenidos.

En última instancia, las metas de aprendizaje fomentan un enfoque más reflexivo y autónomo hacia el aprendizaje, al empoderar al estudiantado para que gestione su educación de manera más efectiva y se adapten a diversas formas de aprendizaje.

Metas de logro o rendimiento

La formulación de metas de logro en el ámbito educativo se refiere a las representaciones mentales que los estudiantes construyen acerca de la interacción entre el entorno en el que se encuentran y sus objetivos individuales de crecimiento y desarrollo. Estas representaciones ejercen una influencia significativa sobre los procesos cognitivos, las emociones y el desempeño de los estudiantes al enfrentar las distintas tareas y desafíos que se les presentan en contextos orientados hacia el logro de metas (Salmerón *et al.*, 2011).

De esta forma, las metas de logro o rendimiento incitan a la persona estudiante a realizar tareas, o bien, obtener resultados con mejor resultado que sus pares. Dichas metas, definen cierto beneficio en el nivel personal según la obtención de un rendimiento académico satisfactorio. Asimismo, las metas de logro hacen que el estudiantado autorregule su comportamiento de cara a determinado logro (Ruiz-Esteban *et al.*, 2018).

La comprensión de las metas de logro o rendimiento amplían la visión del profesorado sobre la complejidad de los procesos de aprendizaje, ofreciendo una base teórico-práctica para abordar los retos educativos con mayor eficacia.

Metas de refuerzo social

Las metas de refuerzo social tienen que ver con la tendencia de cada persona a aprender para obtener la aprobación y evitar el rechazo por parte de pares iguales. Estas metas se refieren al grado en el que el estudiantado participa en el aprendizaje por el deseo de demostrar una habilidades o conocimiento (Olguín *et al.*, 2023).

En ese sentido, una orientación a una meta de refuerzo social está caracterizada por el deseo de obtener aprobación social (Costejón y Navas, 2011). Esto está estrechamente relacionado con una perspectiva de necesidad social, en la que cada persona, como ser social, experimenta la necesidad de relacionarse con los demás, de ser aceptado, de pertenecer a un contexto (Naranjo, 2009).

Estas metas de refuerzo social son impulsadas por el sistema educativo, el cual centra la función de los aprendizajes en evaluaciones centradas en el resultado. Este vínculo complejo entre motivación, necesidades sociales y la estructura educativa destaca la importancia de comprender las metas de refuerzo social en el marco más amplio



de los procesos de enseñanza y aprendizaje, proporcionando una base teórica para abordar la complejidad de los factores motivacionales en el proceso educativo.

Género en el contexto del aprendizaje situado

Según Hederich *et al.* (2013), la perspectiva del aprendizaje situado procura establecer y entender posibles diferencias entre hombres y mujeres respecto a los procesos de aprendizaje. Así, se entiende por *género* como una construcción cultural que otorga representaciones, valoraciones y roles diferentes de cada individuo según su condición biológica.

Igualmente, es importante destacar también el papel que juega la identidad de género, la cual se refiere a la percepción personal en términos de su sexualidad y los sentimientos asociados. Se vincula con la manera en que cada individuo experimenta y siente su propio cuerpo desde una perspectiva personal y cómo esto se refleja en su interacción con la sociedad. Es la expresión interna y única de la vivencia del género, la cual puede o no coincidir con el sexo asignado al nacer.

A pesar de la diversidad de identidades de género, comúnmente se conceptualiza como un espectro con dos extremos: la identidad asociada con las mujeres y la relacionada con los hombres. Sin embargo, es crucial destacar que la identidad de género no está ligada a la orientación sexual y abarca cómo una persona se autodenomina y presenta ante los demás, entre otros (Gobierno de México, 2016).

La relación entre el aprendizaje situado y los procesos de aprendizaje, según el género, es compleja y depende de factores culturales, sociales e individuales. Las expectativas culturales y los estereotipos de género pueden influir en la motivación del estudiantado en situaciones de aprendizaje específicas.

En ese sentido, la percepción de la relevancia y aplicabilidad práctica del aprendizaje situado puede variar entre hombres y mujeres según sus intereses y experiencias. Los estilos de aprendizaje, la autonomía, la elección y el apoyo social también desempeñan un papel crucial en la motivación, afectando a individuos de manera diferente según el género. Abordar estas complejidades de manera holística es fundamental para comprender cómo el aprendizaje situado puede impactar y motivar a estudiantes de diferentes géneros.

Motivación y aprendizaje

La motivación representa la fuerza interna que impulsa a cada persona de manera autónoma a llevar a cabo diversas actividades, generando emociones como empatía y satisfacción, o simplemente persistiendo en la consecución de metas establecidas al inicio de cualquier ejercicio. Esta manifestación de entusiasmo y confianza no solo se refleja en el individuo, sino también en la colaboración entre pares, por ejemplo.

En el ámbito educativo, la motivación se vuelve esencial para el proceso de adquirir conocimientos, al ser un componente fundamental para el avance y, además, intrínseco a la capacidad de dar significado al saber (Zambrano-Bravo y Jama-Zambrano, 2022).

La motivación se relaciona como el motor de la conducta humana, es decir, el interés por una actividad se genera a partir de una necesidad y esta incita a la persona a la acción. En este contexto, la motivación se configura como una actitud interna de carácter favorable hacia el proceso de aprendizaje, lo que se traduce en el deseo y la capacidad de la persona para adquirir conocimientos; y es especialmente relevante en el momento en que se dispone a la adquisición de nuevos saberes. Además, en colaboración con una disposición positiva hacia el aprendizaje, el estudiantado debe contar con las estructuras cognitivas requeridas para establecer conexiones entre los conocimientos previos y las nuevas adquisiciones (Carrillo *et al.*, 2009).

La motivación del estudiantado en el contexto de enseñanza se establece como un componente esencial en el proceso de aprendizaje, actuando como el impulso interno que guía su búsqueda. La comprensión profunda de la motivación proporciona una base teórica sólida para abordar los desafíos educativos y fomentar un ambiente propicio para el desarrollo cognitivo y académico.

Estrategias metacognitivas

“Las estrategias metacognitivas de aprendizaje son el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (Salazar *et al.*, 2022). Es por ello por lo que implican factores de cómo planificar y supervisar las propias estrategias cognitivas desde el conocimiento y el control.

La función de conocimiento se vincula con la persona, la tarea, la estrategia y el ambiente. En un primer momento, dichas estrategias



ayudan al estudiante a conocer lo que sabe, cuáles son sus niveles de dificultad, así como el reconocimiento de las estrategias más apropiadas para resolverla. Posteriormente, el control hace referencia a la regulación de la conducta desde la planificación, regulación y evaluación (Lanza y Sánchez, 2011).

Las estrategias metacognitivas representan enfoques efectivos que los docentes pueden emplear con el propósito de cultivar la autonomía en sus estudiantes. Este objetivo se alcanza al fomentar la toma de conciencia por parte de los educandos acerca de sus propios procesos cognitivos y su capacidad para regularlos; en esencia, se les orienta hacia la adquisición de habilidades de aprender a aprender, lo que se traduce en un tipo de enseñanza autónoma que perdura a lo largo del tiempo (Córdoba y Marroquín, 2018).

La implementación efectiva de estrategias metacognitivas en las actividades de mediación con el estudiantado contribuye de forma significativa a su desarrollo integral y su preparación para afrontar los desafíos cognitivos a lo largo de su vida académica y personal.

Metodología

Enfoque

La investigación se desarrolló siguiendo los principios básicos del paradigma positivista, ya que su propósito es buscar una generalización deductiva y centrada en semejanzas (Barrantes, 2005). Como resultado, se llevó a cabo un estudio cuantitativo no experimental de carácter exploratorio.

Este enfoque se utiliza como punto de partida o preparación para investigaciones futuras y tiene como propósito examinar un tema que ha recibido escasa atención o que aún no ha sido objeto de investigación (Barrantes, 2005).

Debido a la naturaleza no experimental, se siguió un orden recomendado para dicho tipo de investigación (Monge, 2011): revisión de literatura relativa al objeto de estudio, definición del problema, identificación de las categorías de análisis, selección de la muestra representativa de sujetos selección y elaboración del instrumento, elaboración de los procedimientos para la recolección de datos, aplicación del instrumento, organización de los resultados de forma estadísticamente apropiada por medio de la aplicación de la prueba *T-Student* y análisis de los resultados.

Unidades de análisis

Para llevar a cabo la presente investigación, se seleccionó un colegio privado en la ciudad de Alajuela, Costa Rica. La institución facilitó trabajar con un grupo de octavo año, cuyo rendimiento académico había bajado significativamente, razón por la cual era de interés la realización de una indagación sobre las razones de esta situación. Dentro de las características del estudiantado, se establece que éstos se encuentran dentro de un grupo socioeconómico medio-alto. Las edades de la población participante oscilaban entre los 13 y 14 años.

Se procedió a seleccionar al azar una muestra de 20 estudiantes del total de los 80 de octavo año, dado que representó una unidad de análisis adecuada para el proceso de investigación. Además, la población final de estudio se conformó específicamente por 10 hombres y 10 mujeres con el propósito de obtener una muestra paritaria. Asimismo, no se profundizó en ampliar el análisis desde la diversidad de género, pues la institución educativa no lo solicitó, ya que su principal interés era explorar las diferencias entre hombres y mujeres y las metas académicas.

Cabe destacar que, ante la solicitud de la institución para la realización de la investigación, se obtuvo el aval respectivo. Una vez recibido el visto bueno, se procedió a informar a las personas participantes sobre la confidencialidad de la información suministrada; asimismo, se pidió completar el instrumento en forma anónima, por lo que solamente se solicitó la edad y sexo.

Técnicas de recolección de datos

Como instrumento para recolección de datos, se aplicó el cuestionario tipo *Likert* llamado Escala de Metas Académicas, el cual se adaptó a partir de los materiales proporcionados en el curso Factores de Aprendizaje.

El cuestionario implementado consta de dos secciones; la primera solicita a los participantes que proporcionen su edad y luego indiquen su sexo (masculino o femenino). La segunda sección consta de 20 preguntas en las que se les pide a los encuestados que califiquen en una escala del 1 al 5, que va desde “nunca” hasta “siempre”, el grado en el que ciertas afirmaciones reflejan sus motivaciones para estudiar.

Estas afirmaciones abordan temas relacionados con el interés por resolver problemas, el deseo de aprender algo nuevo, el gusto por



enfrentar desafíos académicos, la influencia de la opinión de otros, como padres, amigos o profesores, y las aspiraciones futuras en términos de educación y empleo. El propósito principal del cuestionario es evaluar cómo las metas académicas pueden variar en función del género de los participantes y se garantiza que la información proporcionada será confidencial y utilizada exclusivamente para fines académicos.

Según se puede visualizar en la tabla 1, las preguntas del cuestionario consideran tres factores determinantes para las categorías de análisis, basado en los objetivos de la investigación. Se realizó la sumatoria de respuestas obtenidas por cada uno de los participantes respecto a cada una de las categorías de análisis: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social.

Tabla 1

Categorías de análisis según los objetivos específicos respecto a las metas de aprendizaje, logro y refuerzo social

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Definición conceptual y operacional	Descripción del instrumento para su estudio
Conocer la escala de variación de metas de aprendizaje de los estudiantes según su género.	Metas de aprendizaje	Conceptual: Anderman y Midgley (1997), Ames (1992), Roberts (1992) y Pintrich (2000) refieren a metas orientadas hacia el aprendizaje, la satisfacción por realizar la “tarea, con alta persistencia y un mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas” (según se citan en Navas et al., 2006, p. 172). Operacional: Metas que buscan definir el por qué mantener un rendimiento académico satisfactorio.	Cuestionario: Escala de metas académicas Ítems 1-8 (implican la identificación de metas de aprendizaje).

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Definición conceptual y operacional	Descripción del instrumento para su estudio
Identificar la escala de variación de las metas de logro o rendimiento de los alumnos según su género.	Metas de logro o rendimiento	<p>Conceptual: Nicholls (1989) y Ames (1992), refieren a metas “que orientan al sujeto a una preocupación por su habilidad y a hacer las tareas mejor que los demás” (según se citan en Navas <i>et al.</i>, 2006, p. 172).</p> <p>Operacional: Metas que buscan definir el beneficio personal que cada estudiante genera a cambio de un rendimiento académico satisfactorio.</p>	<p>Cuestionario: Escala de metas académicas Ítems 9, 15-20 (implican la identificación de metas de logro o rendimiento).</p>
Reconocer la escala de variación de las metas de refuerzo social del estudiantado según su género.	Metas de refuerzo social	<p>Conceptual: Metas centradas en la obtención del reconocimiento o aprobación de pares, profesores y familia (Covarrubias-Apablaza <i>et al.</i>, 2019).</p> <p>Operacional: Metas que buscan definir qué esperan recibir socialmente cada estudiante a cambio de su rendimiento académico.</p>	<p>Cuestionario: Escala de metas académicas Ítems 10-14 (implican la identificación de metas de refuerzo social).</p>

Nota: elaboración propia.

Procesamiento de análisis

Se procedió a la aplicación del instrumento Escala de Metas Académicas con la población seleccionada. De esta forma, se aplicó el cuestionario a 40 estudiantes del grupo de octavo año seleccionado durante la clase de la materia no académica Guía, la cual se destina



a trabajar diversas temáticas de interés o de formación para la persona estudiante, tales como: lúdicas, orientativas, sociales, etc. Por ello, se consideró oportuno la aplicación del instrumento en dicho espacio. Cabe destacar que el cuestionario se administró en el mes de julio, posterior al receso de medio año y precisamente, en la semana de entrega de calificaciones de los exámenes parciales del segundo trimestre.

Una vez que se recolectaron los 40 instrumentos resueltos por los estudiantes, se procedió a reducir la prueba a 20; por tal razón, se seleccionaron de forma aleatoria 10 pruebas de género masculino y 10 de femenino. Así, se concretó con la muestra representativa de 20 estudiantes para llevar a cabo el análisis respectivo de la investigación.

Resultados y discusión

Se llevó a cabo una prueba *T-Student* para comparar la media de la población seleccionada respecto a género: masculino y femenino, y se realizó tomando en cuenta los tres diferentes tipos de factores que podrían determinar las metas de las personas estudiantes, donde el resultado de cada factor se calculó sumando la puntuación obtenida en cada ítem y posteriormente, se contrastó los resultados obtenidos hombres versus mujeres. El instrumento se utilizó para contrastar la hipótesis respecto a la diferencia de género y con el objetivo de determinar varianzas entre las muestras, los cuales se expresan a continuación:

a. Factor 1: metas de aprendizaje

La tabla 2 expone los resultados de la sumatoria obtenida por cada sujeto (hombre y mujer) posterior a la aplicación del instrumento con la población seleccionada, específicamente los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 los cuales se enfocaron en el factor 1: metas de aprendizaje.

Tabla 2
Metas de aprendizaje hombres versus mujeres

Factor 1: metas de aprendizaje		
Sujeto #	Hombre	Mujer
1	27	10
2	20	21
3	18	22
4	24	16

Factor 1: metas de aprendizaje		
5	19	14
6	19	25
7	24	31
8	38	38
9	26	25
10	19	24

Nota: elaboración propia.

La realización de la prueba *T-Student* comparó las metas de aprendizaje de los 10 hombres versus las 10 mujeres; el análisis estadístico del factor #1 pretendió resolver la hipótesis sobre la existencia de una diferencia entre géneros según estas metas. Dicho análisis tomó en cuenta factores de motivación intrínseca y autosuficiencia en ambos sexos.

La tabla 3 expone el resultado de la realización del análisis estadístico, por lo que tomando en cuenta la fiabilidad de la prueba *T-Student*, se comprobó que no hay diferencia significativa de hombres versus mujeres en cuanto a la forma que estos perciben sus metas de aprendizaje.

Tabla 3

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales factor 1

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	23.4	22.6
Varianza	36.93333333	66.71111111
Observaciones	10	10
Varianza agrupada	51.82222222	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	18	
Estadístico t	0.24849461	
P(T<=t) una cola	0.403282377	
Valor crítico de t (una cola)	1.734063592	
P(T<=t) dos colas	0.806564754	
Valor crítico de t (dos colas)	2.100922037	

Nota: elaboración propia.



Respecto a metas académicas, a pesar de que diversos estudios indican que los hombres presentan más motivación extrínseca, mientras que las mujeres mayor motivación intrínseca (Cerezo y Casanova, 2004), los resultados, en este caso, concuerdan con Delgado *et al.* (2010), en el sentido de que las diferencias de género en motivación escolar no son principalmente de tipo cualitativo.

Esto señala que, tanto en el caso de las mujeres como de los hombres, se observan patrones similares en cuanto a los tipos de metas que establecen. Sin embargo, la intensidad de estas metas varía en función del género. De manera similar, los resultados indican que tanto estudiantes masculinos como femeninos comparten creencias en su capacidad para desempeñarse en diversas actividades y que persiguen sus metas por el simple placer de hacerlo, independientemente de si obtienen reconocimientos específicos.

En este contexto, ambos grupos demuestran que su involucramiento activo en el proceso de aprendizaje se ve impulsado por la confianza en sus propias habilidades, lo que influye en sus estrategias cognitivas y metacognitivas en relación con la regulación de sus metas académicas y, en consecuencia, en su rendimiento (Cerezo y Casanova, 2004).

b. Factor 2: metas de logro

La tabla 4 muestra los resultados obtenidos de la sumatoria obtenida por cada sujeto luego de la aplicación del instrumento, específicamente los ítems 9, 15, 16,17, 18,19 y 20 los cuales se enfocaron en el factor 2: metas de logro.

Tabla 4
Metas de logro hombres versus mujeres

Factor 2: metas de logro		
Sujeto #	Hombre	Mujer
1	5	16
2	9	8
3	16	6
4	18	7
5	9	8
6	10	8

Factor 2: metas de logro		
7	10	10
8	5	15
9	13	12
10	10	15

Nota: elaboración propia.

La realización de la prueba *T-Student* comparó las metas de logro de hombres versus mujeres; y el análisis estadístico del factor 2 probó la hipótesis sobre la existencia de una diferencia entre géneros, y consideró las preguntas del instrumento que se enfocan en factores de motivación extrínseca en ambos sexos. La tabla 5 evidencia los resultados obtenidos a partir de la prueba y según su fiabilidad, se evidenció que no hay diferencia indicadora de hombres versus mujeres en cuanto a cómo perciben sus metas de logro.

Tabla 5

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales factor 2

	Variable 1	Variable 2
Media	10.5	10.5
Varianza	17.61111111	13.83333333
Observaciones	10	10
Varianza agrupada	15.72222222	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	18	
Estadístico t	0	
P(T<=t) una cola	0.5	
Valor crítico de t (una cola)	1.734063592	
P(T<=t) dos colas	1	
Valor crítico de t (dos colas)	2.100922037	

Nota: elaboración propia.

El factor 2 se centró en el cómo percibe el alumnado las metas de logro en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Existe una similitud



de ambos sexos en cuanto a dichas metas desde una perspectiva conductual que se enfatiza en lo extrínseco. Se puede inferir que los énfasis en lo extrínseco podrían referirse a factores externos que influyen en la motivación de logro académico. Esto podría incluir recompensas externas, como reconocimientos públicos, calificaciones, o la aprobación de los demás, que están más relacionados con la valoración externa que con la satisfacción interna derivada del propio proceso de aprendizaje.

En ambos casos, tanto hombres como mujeres, se da una mayor tendencia hacia la motivación intrínseca que manifiestan sobre los procesos académicos que a los motivos externos que se puedan presentar.

En el análisis del factor 2, que se centra en la percepción de las metas de logro en procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del estudiantado, se destaca una similitud entre hombres y mujeres en la tendencia hacia lo extrínseco. Ambos géneros muestran énfasis conductuales en factores externos; por lo tanto, se encuentra que tanto hombres como mujeres muestran una mayor inclinación hacia la motivación intrínseca en relación con los procesos académicos, desafiando estereotipos de género asociados con la motivación de logro académico. En este contexto, se concluye que las metas de logro en el ámbito educativo se configuran como representaciones mentales construidas por el estudiantado, ejerciendo una influencia significativa en sus procesos cognitivos y emocionales.

Esto contrasta con el planteamiento de algunos autores como Garrido y Pérez (1996), cuando indican que las mujeres muestran menor motivación de logro académico, y mayor énfasis en metas de cuidado y afecto, contrario en comparación con los hombres quienes sí se posicionan mayormente hacia las metas de logro y éxito (según se cita en [Thornberry, 2003](#)).

A su vez, el resultado concuerda con [Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez \(2020\)](#), quienes afirman que las variables que tienen un nivel predictivo en el rendimiento académico del estudiantado son las estrategias de motivación más que una incidencia de género.

Por lo tanto, en esta situación, se puede concluir que, tanto para hombres como para mujeres, las metas de logro en el ámbito educativo se configuran como representaciones mentales construidas por el estudiantado, las cuales reflejan la interacción entre el contexto en el que se encuentran y sus objetivos de desarrollo personal. Estas

representaciones ejercen una influencia significativa en sus procesos cognitivos y emocionales (Salmerón *et al.*, 2011).

c. Factor 3: metas de refuerzo social

La tabla 6 muestra los resultados obtenidos a partir de la sumatoria obtenida por cada sujeto luego de la aplicación del instrumento, específicamente los ítems 10, 11, 12, 13, y 14 los cuales se enfocaron en el factor 3: metas de refuerzo social.

Tabla 6
Metas de refuerzo hombres versus mujeres

Factor 2: metas de logro		
Sujeto #	Hombre	Mujer
1	31	30
2	24	30
3	30	26
4	29	34
5	32	24
6	26	28
7	22	28
8	29	31
9	25	34
10	31	35

Nota: elaboración propia.

La realización de la prueba *T-Student* comparó las metas de refuerzo social de los 10 hombres versus las 10 mujeres. El análisis estadístico del factor 3 probó la hipótesis sobre la existencia de una diferencia de hombres respecto a mujeres según sus metas de refuerzo social.

El análisis abarcó preguntas en el instrumento que abordaban una eventual necesidad de poder en ambos sexos. La tabla 7 muestra los resultados obtenidos a partir de la prueba y según su fiabilidad, se confirmó que no existe diferencia significativa entre hombres versus mujeres en cuanto a cómo perciben sus metas de logro.



Tabla 7

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales factor 3

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	27.9	30
Varianza	11.65555556	13.11111111
Observaciones	10	10
Varianza agrupada	12.38333333	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	18	
Estadístico t	-1.334398408	
P(T<=t) una cola	0.099354827	
Valor crítico de t (una cola)	1.734063592	
P(T<=t) dos colas	0.198709655	
Valor crítico de t (dos colas)	2.100922037	

Nota: elaboración propia.

Otras investigaciones han apuntado a que, a diferencia de las mujeres, los hombres llegan a mayor preocupación por mostrar una imagen positiva ante el grupo, por lo que en situaciones de fracaso lo atribuyen a factores externos como suerte o profesorado, o interno como su propio esfuerzo o habilidad. Por otra parte, las chicas podrían responsabilizarse más de sus éxitos o fracasos académicos, sin que el hecho de quedar bien ante los demás sea incidente en ello (Cerezo y Casanova, 2004, p. 109). Sin embargo, para efectos de este estudio, las metas de refuerzo social que abordó el factor 3 indicaron semejanzas en la percepción hombres versus mujeres. En ambos casos se igualan motivos relacionados con autoestima y con personas y grupos, ya que tanto hombres como mujeres reflejaron sus metas académicas como una necesidad de respeto, aceptación e integración social.

Conclusiones

Es determinante el análisis sobre el funcionamiento de las metas académicas y su incidencia significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación evidenció que las metas académicas se refieren a los objetivos que el estudiantado establece para sí, en función

de su rendimiento y los logros en el ámbito educativo. En este sentido, el género es una variable importante para determinar su influencia en funcionamiento motivacional y autorregulación del aprendizaje.

Posterior a la realización de la investigación de tipo exploratoria con el fin de profundizar en una variable no abordada anteriormente en la población seleccionada, se logró demostrar que no existen diferencias significativas respecto a género según las metas académicas de la percepción del estudiantado.

En ese sentido, se puede concluir que, en términos generales, el estudiantado se inclina hacia el logro como una forma de seguir su propio camino y superar desafíos personales, sin buscar alcanzar posiciones de dominio o poder (Rovella *et al.*, 2011). Por ende, el estudiantado participante del estudio está orientado al logro académico y busca superar retos personales, ambos géneros tienen una mentalidad de crecimiento y enfoque positivo hacia su desarrollo educativo.

Respecto a metas de aprendizaje, de logro y de refuerzo social en procesos de aprendizaje en hombres versus mujeres según la población y contexto en específico seleccionado, se logró mostrar una similitud en ambos sexos en cuanto a niveles de motivación reflejados globalmente en sus metas académicas y el proceso de aprendizaje.

Debido a que el refuerzo social puede manifestarse de distintas formas, como el reconocimiento público, la aceptación social y el otorgamiento de ciertos privilegios, se recomienda incluir en otros estudios la diversidad sexo-genérica, con el fin de abrir nuevas líneas de investigación, que amplíen la visión dicotómica del género sentido y la relación con las metas académicas. Asimismo, se sugiere que se dé un acercamiento más cualitativo a las formas en las cuales en los ambientes escolares se construyen los refuerzos sociales, que, contribuyen al mejoramiento en la motivación por el aprendizaje.

A pesar de que las metas de académicas fueron escenarios mentales similares, tanto en hombres como mujeres, lo cual reflejó un mismo esfuerzo en el aprendizaje y rendimiento académico en su momento, es recomendable dar seguimiento periódico a este tipo de investigación con el fin de optimizar los procesos de aprendizaje mediante la identificación de variables que eventualmente, puedan constituirse como un factor delimitante.



La profundización sobre distintos escenarios será una clave para la continuidad de este tipo de estudios, ya que variables como el contexto de desarrollo socioeconómico de la población estudiantil, son eventuales factores que inciden en la percepción del estudiantado sobre las metas académicas y sí pueden ser factores diferenciadores entre hombres y mujeres. Por lo tanto, es importante continuar con la exploración de este tipo de temáticas para identificar posibles factores que influyen en el aprendizaje y mejorar los procesos educativos.

Referencias

- Barrantes, R. (2005). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. EUNED.
- Barreto-Trujillo, F. y Álvarez-Bermúdez, J. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 73-83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>
- Carrillo, M., y Padilla, J., y Rosero, T. y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 4(2), 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1),97-112. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878006.pdf>
- Chiecher, A. C. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación Educativa*, 17(74), 61-74. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00061.pdf>
- Córdoba, D. L. y Marroquín, H. M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>
- Costejón, J., Navas, L., Miñano, P. y Soriano, J. A. (2011). Motivación para el aprendizaje. En J. Costejón y L. Navas (Eds.), *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la*

- enseñanza en la educación secundaria (pp. 131-141). Editorial Club Universitario.
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Delgado, B., Inglés, C., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L. y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 67-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3099334>
- Fierro, L. (2022, 6 de mayo). Meta aprendizaje: sé consciente de tu forma de estudio para aprender mejor. *Crehana*. <https://www.crehana.com/blog/desempeno/meta-aprendizaje/>
- Gobierno de México. (2016, 17 de mayo). *¿Qué es la identidad de género?* <https://www.gob.mx/segob/articulos/que-es-la-identidad-de-genero>
- Hederich, C., Camargo, A., López, O., Páramo, O. y Sanabria, L. (2013). *Aprendizaje situado: género y entornos de aprendizaje*. *Nodos y Nudos*, 35(4), 22-34. <https://doi.org/10.17227/01224328.2263>
- Lanza, D. y Sánchez, V. (2011). ¿Varía el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes en función del género y curso académico?: un estudio exploratorio con alumnos de educación secundaria obligatoria de lugo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 161-171. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330016.pdf>
- Monge, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Navas, L., Hernández, A. y Sampascual, G. (2006). Las metas de los adolescentes en clase de educación física: ¿académicas o deportivas? *International Journal of Developmental and*



- Educational Psychology*, 2(1),171-180. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832312014.pdf>
- Olguín, A. Y., Arriaga, J. L. y Gaeta, M. L. (2023). Desafíos educativos y orientaciones motivacionales en población universitaria del área de la salud durante la pandemia por la COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 38-56. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49956>
- Rovella, A. T., Pitoni, D., Delfino, D., Díaz, H. D. y Solares, E. (2011). *La motivación para estudiar psicología, un estudio comparativo*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII: Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-052/954.pdf>
- Ruiz-Esteban, I. y Díaz, A. (2018). Evolución de las metas académicas en función del sexo y la edad y su influencia en el rendimiento académico en adolescentes murcianos. *Revista Educatio Siglo XXI*, 36(3), 319-332. <https://doi.org/10.6018/j/350021>
- Salazar, J. E. y Cáceres, M. L. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado*, 18(84), 6-16. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2203>
- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Salmerón, P. y Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 467-486. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322847013.pdf>
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6(006), 197-216. <https://doi.org/10.26439/persona2003.n006.931>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Piendda, J. A. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984008>
- Williams, C. y Lara, J. (2020). Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad

- Finis Terrae. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(6), 299-301. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.236.1092>
- Zambrano-Bravo, R. D. y Jama-Zambrano, V. R. (2022). La motivación en el aprendizaje virtual en los estudiantes del nivel básica superior “Dr. Carlos Romo Dávila”. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 537-553. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2824>



Perspectiva en el nivel de secundaria en la elaboración de informes de investigación durante el año 2022

Perspective of Secondary School Students in Relation to the Preparation of Research Reports during the Year 2022

*Mariam Ureña-Hernández*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
mariam.urena.hernandez@una.cr



Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo conocer la perspectiva de los estudiantes de secundaria en cuanto a la elaboración de informes de investigación y todos aquellos aspectos relacionados con formato, recursos y la participación en proyectos y actividades que se realizan en el nivel nacional en los colegios técnicos del país, los cuales buscan el crecimiento educativo y profesional mediante la investigación y creación de propuestas. Se trabajó bajo un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo, con la participación de 98 estudiantes de tres colegios técnicos, quienes cursan las especialidades de Secretariado Ejecutivo, Contabilidad y Turismo. Se consultaron aspectos como la frecuencia con que realizan investigaciones, el formato, los temas de



Recibido: 20 de abril de 2023. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.15>

1 Docente de la Universidad Nacional, Máster en Administración Educativa de la Universidad Americana, Licenciada de Educación Comercial de la Universidad Nacional. <https://orcid.org/0000-0002-4100-2497>

interés, los obstáculos y los errores frecuentes al realizar investigaciones, así como los recursos educativos y personales con los que cuentan. Se obtuvo como resultado que, para el estudiante, es importante investigar y se proyecta como un investigador-tecnológico que saca provecho de las aplicaciones, la facilidad para la búsqueda de información instantánea y gratuita, conocedor del formato y normativas de escritura, pero presenta obstáculos como la poca motivación intrínseca y extrínseca, la carencia de habilidades blandas necesarias para trabajar en equipo y la falta de conocimiento en el proceso de investigación.

Palabras clave: Competencias sociales, investigación, motivación, redacción técnica.



Abstract

This research aimed to know the perspective of high school students regarding the preparation of research reports and all those aspects related to format, resources and participation in projects and activities carried out at the national level in the country's technical high schools, which seek educational and professional growth through research and the creation of proposals. The research was conducted under a qualitative approach of an exploratory and descriptive type, with the participation of 98 students from three technical high schools, who study the specialties of Executive Secretariat, Accounting, and Tourism. Aspects such as the frequency with which they carry out research, the format, topics of interest, obstacles, and frequent errors when carrying out research, as well as the educational and personal resources they have were consulted. The result was that, for the students, it is important to investigate and they project themselves as technological researchers who take advantage of the applications and the ease of searching for instant and free information, who are knowledgeable about the format and writing regulations but face obstacles such as little intrinsic and extrinsic motivation, the lack of soft skills necessary to work as a team, and the lack of knowledge in the research process.

Keywords: motivation, social skills, research, technical writing



Introducción

Dentro de los desafíos a los que se enfrentan los jóvenes al ingresar a la educación superior, está la elaboración de documentos formales con bases investigativas, los cuales son parte de la mayoría de los cursos de las diferentes materias y tienen como fin preparar al estudiantado en cuanto a instrumentos, experiencias, fases, estructura y análisis de datos, que sirvan de ejemplo y práctica para, en un futuro próximo, elaborar su tesis profesional. Por tanto, se determina como problema de esta investigación el siguiente: ¿cuál es la perspectiva de los estudiantes de secundaria en relación con la elaboración de informes en el ámbito educativo?

La investigación es de suma importancia en el ámbito educativo, pues mejora su calidad, al fortalecer los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas tanto de los docentes como de los estudiantes, lo cual se logra a través del uso de herramientas científicas, metodológicas y técnicas, que forman parte del proceso de investigación.

Dentro del sistema educativo superior, es necesario que se dé el desarrollo de competencias de investigación y redacción de informes en los estudiantes, para lograr la formación de personal capacitado y competente. Al respecto, [Martínez *et al.* \(2018\)](#), refieren la relevancia de las habilidades investigativas en la formación de profesionales que puedan brindar soluciones efectivas y con respaldo científico en sus áreas de especialización.

Ahora bien, no solamente es necesario abrir espacios para poder desarrollar estas destrezas y conocimientos en investigación, también es importante que el docente considere la ejecución de estrategias y recursos didácticos para fomentarlas. Así pues, [López \(2013\)](#), según se cita en [Ávalos \(2016\)](#), menciona que el uso de métodos didácticos como las dinámicas de grupos, los estudios de casos, los proyectos, los procesos de observación y las narrativas ayudan al estudiantado a fortalecer el pensamiento crítico, la comprensión y el razonamiento superior. Por lo que estas habilidades se logran posicionar en la mente y la forma de ser de la población estudiantil, fortaleciendo las competencias de toma de decisiones y resolución de problemas, necesarias para un futuro laboral exitoso.

Por ende, el objetivo general de este trabajo investigativo fue conocer la perspectiva de los estudiantes de secundaria de colegios técnicos del cantón de Pérez Zeledón en cuanto a la elaboración de

informes de investigación. Los colegios participantes fueron Colegio Técnico Profesional de San Isidro, Ambientalista Isaías Retana Arias y Profesional de Platanares. En estos se llevaron a cabo una serie de talleres durante el segundo semestre del 2022, con la participación de estudiantes de cuarto y quinto año, de las especialidades de Secretariado Ejecutivo, Contabilidad y Turismo. Dos de estos colegios se ubican en el centro del cantón y uno en la zona rural.

Este proyecto se formuló mediante el Sistema de Información Académica (SIA) de la [Universidad Nacional de Costa Rica \(2022\)](#), el cual “contribuye a la formulación, coordinación, integración, seguimiento y evaluación de los programas, proyectos y actividades académicas” (párr. 2). Se formula como actividad académica, con una duración de un año y la participación *ad honorem*² de una coordinadora y un estudiante asistente asignado por cuatro horas semanales al proyecto.

Referentes teóricos

Proyectos de índole investigativo planteados en el nivel de secundaria

Dentro del sistema educativo secundario y en el nivel de colegios técnicos, existen programas orientados a fortalecer las habilidades investigativas en el estudiantado. Entre ellos están La ExpojovEM, la cual, según la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (DETCE) del Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica es la Exposición Nacional de Planes de Negocio de Jóvenes Emprendedores, un escenario donde los estudiantes dan a conocer proyectos empresariales.

Todo este planteamiento administrativo conlleva elaborar documentos complejos, con formatos de índole investigativo, como planteamiento y creación de empresas, elaboración de objetivos y metas, análisis financieros, ciclos contables, así como el análisis de resultados y exposición de estas investigaciones en el nivel regional y nacional. Otra de las actividades ejecutadas en los colegios es Labor@. Sobre esta el [MEP \(2022, párr.1\)](#) indica que es una:

2 Con la locución latina *ad-honorem* se da a entender que una persona ostenta un cargo o una calidad por el honor que le confiere y sin obtener beneficio económico de ninguna clase.



...iniciativa dirigida a jóvenes estudiantes de la educación pública costarricense en la que a través de un proceso de simulación, los participantes crean y desarrollan una empresa, al tiempo que adquieren habilidades y destrezas que les permitirán convertirse en generadores de nuevos emprendimientos, o bien, incorporarse al mundo del trabajo de manera exitosa.

Ambas actividades se presentan como una oportunidad para que el estudiantado genere y proponga nuevos proyectos, a partir de investigaciones con un formato específico ya establecido por el MEP. De igual manera, dentro de los requisitos para graduación en educación técnica secundaria, se encuentra la elaboración de prácticas profesionales o proyectos.

Según [Díaz \(2022\)](#), la DETCE, mediante las circulares DETCE-0717-2020 y DETCE-0718-2020, establece que si el estudiante elige, por conveniencia, la modalidad de proyecto, existen cinco alternativas para cumplir con este requisito (proyecto de investigación, tecnológico, social, artístico o de emprendimiento), cuyo formato debe ser formal y cumplir con las normas de presentación de información vigentes.

Competencias deseables en el perfil del estudiantado en el nivel de secundaria

Capacidades de comunicación escrita

Para incentivar una cultura investigadora en el nivel de secundaria, se deben cumplir ciertos requisitos en la población estudiantil. Dentro de las habilidades-deseables, está el fortalecimiento de la capacidad de comunicación y redacción escrita. [Benavides y Aguirre \(2015\)](#), mencionan que esta habilidad requiere que la persona sea organizada en sus ideas y lo que desea expresar con sus escritos, pero también implica “poner en juego estrategias de expresión del conocimiento propio con ideas extraídas de fuentes e incorporadas en un nuevo saber” (p. 6). De ahí la importancia de incentivar al estudiantado a investigar temas de interés.

Asimismo, [Prieto \(2015\)](#), indica que, para realizar una buena redacción, es necesario ejecutar varias pautas. Una de ellas es “que exista información escrita”, se debe escribir para reforzar el entendimiento, y otra es que “la información escrita tiene la ventaja de permanecer:

queda ahí disponible para poder consultarla cuando lo necesitemos” (p. 220). Acorde con lo anterior, Solano (2014) menciona que escribir es un proceso conformado por cinco etapas: acceso al conocimiento, planificación del escrito, producción textual, revisión y divulgación. Por lo tanto, el docente tiene la oportunidad de brindar al estudiantado diferentes recursos tradicionales y tecnológicos, para abarcar así cada una de esas etapas.

Luego se debe definir el mensaje que se va a transmitir, el cual debe contener las cinco C: conciso, claro, concreto, coherente y creativo. Así pues, no basta con que esté escrito, sino que también se debe cumplir con estas características. Finalmente, es necesario aplicar la teoría de los seis sombreros en los escritos, “a la hora de elaborar un mensaje “atractivo y seductor” (Solano, 2014, p. 224); cada circunstancia se debe redactar orientada a las personas o poblaciones seleccionadas, con el fin de identificar características y gustos en el escrito y hacerlo lo más atractivo posible.

Competencias digitales

Otra de las habilidades que se pueden generar y fortalecer en el nivel secundario son las competencias digitales. Gisbert *et al.* (2016), mencionan el cambio generacional y avance tecnológico y su relación con esta competencia y agregan que es un:

Tópico de investigación de tipo mucho más transversal, que parte del cambio que se ha operado en la relación del ser humano con la información y con los medios para acceder a ella, para gestionarla y para transformarla en conocimiento, completamente nuevos a los usados en épocas anteriores. (p. 75)

Asimismo, España y Corrales (2014), indican que el uso cotidiano de los medios digitales permite a los jóvenes mantener una posición superior en cuanto a conocimiento y habilidades frente a sus mayores y que, al mismo tiempo, esto desarrolla nuevas formas de relación y los lleva a construir sus propios conceptos.

Aunado a esto, Cossío (2021), menciona que el uso de la tecnología en la educación secundaria fortalece y desarrolla habilidades como la abstracción, la cual implica identificar el aspecto más importante sin importar los detalles. Esto conlleva a administrar lo complejo



de la situación problemática, la identificación del problema; así pues, se reconocen las partes en las que se puede dividir una situación para ser comprendida, evaluada y solucionada. Con lo anterior, la población estudiantil pone en práctica y perfecciona habilidades como la búsqueda efectiva de información en la red, así como el empleo de aplicaciones informáticas y dispositivos móviles.

Habilidades personales

Para el buen desempeño educativo del estudiantado, es necesario tomar en cuenta características que forman parte de su personalidad, además de aspectos internos y externos que juegan un papel primordial en el desarrollo de capacidades educativas dentro de los centros de enseñanza, especialmente en la secundaria. Por eso, al fomentar el aprendizaje significativo y las habilidades educativas, se deben ejecutar acciones para incentivar en la población estudiantil realizar investigaciones, mediante estímulos.

Como lo indican [Elizondo et al. \(2018\)](#), la motivación está estrechamente relacionada con las emociones, porque reflejan hasta “qué punto un organismo está preparado para actuar física y mentalmente de una manera focalizada, y la respuesta emocional constituye la forma en que el cerebro evalúa si actuar, o no, sobre las cosas” (p. 6).

De allí nace la motivación intrínseca, la cual es afrontar un problema, una situación real o ficticia, asumiéndola como un reto personal, con el fin de buscar alguna solución o indagar más sobre la temática, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo ([Orbegoso, 2016](#)). Por su parte, la motivación extrínseca es aquella en la cual intervienen elementos que provienen del medio externo y funciona como un motor para poder realizar algo; generalmente, siempre hay recompensas como resultado de este tipo de motivación ([Llanga et al., 2019](#)).

Ahora bien, no se pueden dejar de lado las habilidades blandas o habilidades para la vida. La Organización Mundial de la Salud (1993), según se cita en [Fundación EDEX \(2022\)](#), ha definido estas en las siguientes categorías: emocionales (empatía, manejo de emociones y manejo de tensiones y estrés), sociales (comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de problemas y conflictos) y cognitivas (autoconocimiento, toma de decisiones, pensamiento creativo y crítico). Acorde con estas definiciones, el estudiante debe desarrollar tales

habilidades blandas como complemento necesario para su futuro laboral. Se trata de destrezas que le permitan comunicarse asertivamente, tener autocontrol y confianza en sí mismo; esto por cuanto, actualmente, “los empleadores demandan de profesionales competentes tanto en habilidades duras como blandas, es decir, que combinen el saber hacer con el saber ser y saber convivir” (Marrero *et al.* 2018, p. 2).

Estrategia metodológica

En cuanto al enfoque, se trabajó bajo el cualitativo. Según Ramos (2015), este busca comprender las situaciones o eventos por los que atraviesan esas personas dentro de su contexto usual. Ahora bien, se considera descriptiva, ya que de acuerdo con Hernández *et al.* (2017), se pretende analizar aspectos importantes de un grupo de personas. Así pues, se analizó el contexto educativo de estudiantes de las especialidades de Secretariado Ejecutivo, Contabilidad y Turismo, de cuarto y quinto año de los colegios técnicos profesionales de San Isidro, Ambientalista Isaías Retana Arias y Platanares.

Se realizó un taller de cuatro horas en cada uno de los colegios participantes, en los cuales se contó con la asistencia de 98 estudiantes de estas especialidades. La dinámica de los talleres era establecer grupos mixtos entre las especialidades para trabajar en equipo en formular una investigación sobre un tema de interés. Mientras se explicaba la materia, los estudiantes avanzaban con respecto al tema elegido y el ejemplo dado. El taller tuvo la siguiente estructura:

- Formación de equipos mediante dinámicas (selección de bandas de colores para formar los equipos).
- Escogencia del tema a investigar en el taller.
- Planteamiento de objetivo general y objetivos específicos.
- Elaboración de instrumentos para la recolección de información.
- Ejecución de los instrumentos dentro de los mismos asistentes.
- Elaboración de gráficos y presentación de resultados.
- Exposición de la investigación realizada, para lo cual se colocó en carteles todo el material elaborado.

La muestra utilizada fue no probabilística y aleatoria simple. Sobre esta, Hernández *et al.* (2017), indican que “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos” (p. 176). Se envió una carta con la propuesta del taller a los colegios técnicos en la cual se explicaba la finalidad, el objetivo y las actividades que se iban a



desarrollar. De igual manera, se aclaró que los participantes debían ser de cuarto y quinto nivel de cualquier especialidad. Esta población se eligió pues, próximamente, tendrían que realizar proyectos de graduación y el proceso de ingreso a las universidades.

La metodología que se utilizó para la elaboración del taller fue constructivista. Arguedas (2014), considera que esta busca “dar énfasis en los esquemas mentales que ayudan en su apropiación, mediante la interacción de quien aprende con el objeto de estudio, así como también con otras personas” (p. 6). Por tanto, se explicó de la materia, con ejemplos reales y actividades lúdicas. Luego, las personas estudiantes fueron resolviendo cada fase del taller en conjunto con la docente y el estudiante asistente, quienes brindaron un acompañamiento guiando el proceso y resolvieron dudas, siempre permitiendo al estudiantado la libertad de proponer e innovar.

Para la recolección de información, se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas de opción múltiple, las cuales fueron validadas por dos docentes del área técnica secundaria y dos docentes universitarios con experiencia en temas investigativos. Se atendieron los comentarios y correcciones sobre los instrumentos de recolección de información, para luego ser ejecutados con los estudiantes participantes de los talleres. Este cuestionario se elaboró y se aplicó mediante la herramienta *Google Forms*, y para facilitar el acceso, se generó un código QR que contenía el enlace del formulario.

Este instrumento estaba compuesto por 22 preguntas en las que se le consultó al estudiantado sobre aspectos como la importancia de la investigación en su proceso educativo, áreas de interés de investigación a futuro, experiencia en este campo, obstáculos a la hora de investigar, qué ha escuchado sobre el proceso de la investigación, participación y opinión en los proyectos de ExpojovEM y Labor@, formato de los documentos que realizan para el centro educativo, bases de datos que consultan para las referencias bibliográficas y recursos (humanos, físicos, tecnológicos) que se les ofrecen para incentivar la investigación.

En esta misma línea, se le preguntó al docente a cargo de los grupos participantes, mediante un cuestionario de 19 preguntas abiertas y cerradas, sobre aspectos relacionados con la importancia de la investigación en el nivel de secundaria, así como conocimientos y experiencias en esta materia, errores frecuentes en la elaboración de trabajos

investigativos por parte del estudiantado y con qué recursos cuenta o necesita la institución para fomentar la investigación en los estudiantes.

Además, se les explicó a los participantes del taller la importancia de la ejecución de este instrumento y se les brindaron ejemplos respecto a qué se puede hacer con la información recolectada y por qué se deben realizar este tipo de actividades para fortalecer los métodos y estrategias de enseñanza en la educación secundaria, con el fin de mejorar la educación superior.

Una vez recolectada la información de la muestra, se continuó con el procesamiento y análisis de los datos mediante el *software* Excel (2010) y *Google Forms* y se elaboraron los gráficos y tablas para presentar la información. En este proceso se identificaron las similitudes en las respuestas a las preguntas abiertas y se agruparon en subtemas derivados de la categoría principal; en el caso de las preguntas cerradas con opción múltiple, se identificaron y seleccionaron aquellas que fundamentan y responden a la pregunta de la investigación, para formular así los resultados que se detallan seguidamente.

Resultados y discusión

Para presentar los resultados de esta investigación, se deben conocer las afinidades y opiniones de la población de secundaria. Por este motivo, se realizó una consulta para identificar los temas de mayor interés para ahondar en el futuro. Los resultados indican, como se muestra en la figura 1, que son los siguientes: la violencia, la salud mental, el *bullying* y el medioambiente. El estudiantado menciona la relevancia de investigar sobre temas que actualmente son recurrentes en la convivencia dentro del centro educativo. Incluso, dentro de los temas que se seleccionaron por grupo, la mayoría mencionó la violencia y las drogas y cómo esto afecta su desarrollo educativo y social, pues muchos de los problemas en el colegio se derivan de estas situaciones.



Figura 1
Temas afines a posibles investigaciones del estudiantado



Nota: elaboración propia, a partir de los datos recolectados según la entrevista realizada.

En esta misma línea, se buscó conocer sobre los posibles obstáculos que pueden enfrentar las personas estudiantes al realizar una investigación en su centro educativo. Se encontró que el principal reto, con un 48 %, es no tener conocimiento para realizar la investigación, así como no poseer los recursos económicos para llevar a cabo los trabajos, con un 40 %; y seguidamente, resalta la falta de interés o motivación por investigar, con el 6 %. Estos resultados son respaldados por la opinión del docente, para quien el principal desafío del estudiantado es no tener motivación ni deseos de realizar proyectos extensos y de índole investigativo (Elizondo *et al.*, 2018; Orbegoso, 2016).

Asimismo, se realizó una consulta para conocer la percepción del estudiantado de colegios técnicos acerca de los informes investigativos. Se obtuvo que, para un 88 % de las personas encuestadas, este tema es de gran importancia para su educación. Además, destaca que la investigación puede ser una herramienta efectiva para los siguientes fines:

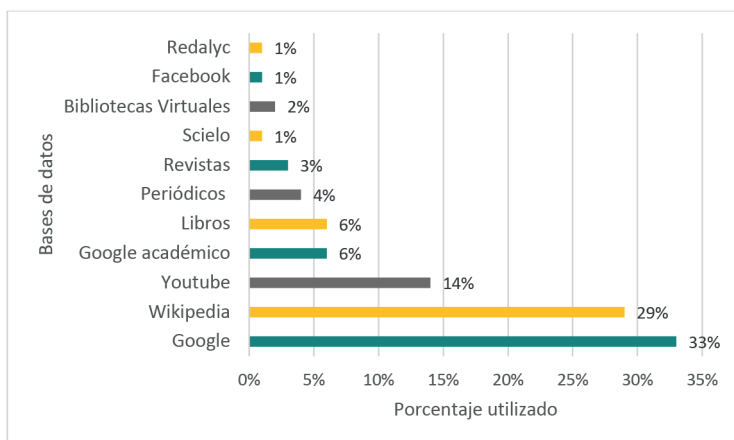
- Ampliar conocimientos
- Encontrar soluciones a problemas cotidianos
- Mejorar en el área de especialización
- Descubrir cosas nuevas

De igual manera, un 84 % indica que el centro educativo realiza esfuerzos por incentivar la investigación dentro de las especialidades; el 88 % mencionan que en al menos tres materias se realizan trabajos de índole investigativo y que los docentes les solicitan lo mostrado en la figura 2. Así pues, los informes deben incluir elementos como portada, introducción, desarrollo y conclusiones, los cuales son la base para la presentación de un trabajo de investigación.

En este contexto, es determinante que los docentes continúen creando espacios para que se dé el proceso de desarrollo de las habilidades, como lo mencionan Benavides y Aguirre (2015), en el cual el estudiante puede ejercitar esa organización de ideas en un trabajo sobre un tema relacionado con la materia y la exposición de su argumento personal.

En un menor porcentaje, dentro de las partes del informe que menos se solicitan se encuentran las referencias y anexos, esto causa curiosidad ya que la mayoría del estudiantado conoce la existencia de las normas APA, pero no saben cómo aplicarlas correctamente en los informes, o del todo no se toma en cuenta o califican en los trabajos investigativos, al ser las referencias una de las partes del informe necesarias ya que es donde se comprueba la veracidad de la información analizada.

Figura 2
Estructura para el desarrollo de trabajos



Nota: elaboración propia, a partir de los datos recolectados según la entrevista realizada.



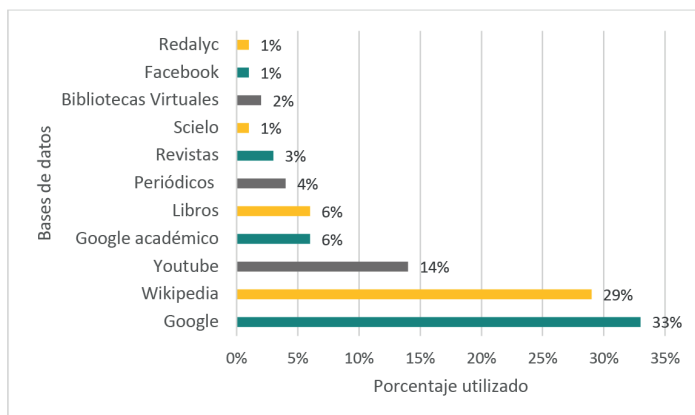
De acuerdo con los datos recopilados, la especialidad de Secretariado Ejecutivo presenta el mayor volumen de trabajos con características investigativas, para un 32 % del total. Le sigue la especialidad de contabilidad, con el 28 %, y turismo, con el 12 %, mientras que el porcentaje restante se divide entre las otras materias del plan curricular.

En cuanto al tiempo dedicado por los docentes a explicar temas relacionados con la investigación, se encontró que el 79 % de ellos dedica menos de una hora dentro de las clases para hacerlo. En un 83 % de los casos, los profesores asignan temas orientados o relacionados únicamente con el área de la especialidad, mientras que un 10 % asigna temas que no tienen mucha relación con la especialidad. Finalmente, el 6 % de los estudiantes indican que tienen libertad para elegir el tema de su investigación.

Aunado a esto, el estudiantado afirma, en un 40 %, que toma la información para realizar los trabajos investigativos de Internet; en segundo lugar, de libros, con el 37 %; y, en tercer lugar, de documentos convertidos por el docente en formato PDF, con el 14 %. Asimismo, el estudiantado está desarrollando una habilidad tecnológica-investigativa para conseguir la información de manera rápida y fácil, por lo cual se debe incentivar a respetar los derechos de los autores y promover el uso de las normas APA ([España y Corrales, 2014](#)).

De igual forma, se consultó acerca de las bases de datos que más utiliza el estudiantado para la búsqueda de información (ver figura 3). El navegador Google obtuvo el 33 % de respuestas, por lo que es el más utilizado; seguido de la página web Wikipedia, con el 29 % de respuestas; y, por último, la plataforma YouTube, con un 14 %. Esto reafirma lo mencionado por los [Cossío \(2021\)](#) y [Gisbert et al. \(2016\)](#), respecto al cambio generacional que se presenta. Por tanto, con miras al desarrollo de competencias digitales, es necesario que desde la secundaria se motive el uso responsable del contenido en línea y, sobre todo, que se vele por la veracidad e integridad de la información a la que se accede para fundamentar estudios académicos, ya que son la base para futuros planteamientos en el nivel universitario.

Figura 3
Bases de datos consultadas por el estudiantado de secundaria



Nota: elaboración propia, a partir de los datos recolectados según la entrevista realizada.

Por otra parte, se consultó a la población estudiantil acerca de su participación en proyectos como ExpojovEM y se encontró que el 97 % de los estudiantes encuestados no han participado en este tipo de proyectos. Además, se identificó que requieren más apoyo para hacerlo y algunas de las razones expresadas por los estudiantes se detallan en la figura 4.

Como se puede observar, el estudiantado considera que necesita más recursos (tecnológicos, humanos, físicos, equipo y apoyo de la institución), así como profesores más capacitados para orientar estos procesos y que los motiven, al acompañar el proceso investigativo. Asimismo, por parte del centro educativo, es necesario brindar información sobre los proyectos que se pueden realizar en el nivel de secundaria, para lo cual se pueden emplear materiales como carteles o pósteres en las pizarras informativas de cada colegio. Además, la motivación que pueda generar el docente juega un papel definitorio para que el estudiante se atreva a participar y generar propuestas (Elizondo *et al.*, 2018; Orbegoso, 2016).

De acuerdo con Llanga (2019), el cuerpo docente considera que se necesita más apoyo por parte del centro educativo en temas relacionados con proyectos e investigaciones. Además, se requiere capacitación en estas áreas y acceso a equipo tecnológico para desarrollar proyectos



Figura 4
Aspectos para fortalecer en la ExpojovEM y Labor@

Aspectos individuales

Trabajo en equipo
Mejor conocimiento
Liderazgo y el compañerismo
Fortalecer la parte analítica
La participación de estudiantes
Más entusiasmo

Aspectos educativos

Profesores más capacitados
Más información y capacitación sobre el tema
Fomentar en los estudiantes este tipo de participación
Más apoyo académico

Nota: elaboración propia, a partir de los datos recolectados según la entrevista realizada.

en conjunto con los estudiantes. Según un 40 % de los docentes, la frecuencia de capacitación por parte del Ministerio de Educación Pública es nula, mientras que un 60 % indicó que es anual. Sin embargo, las capacitaciones suelen estar orientadas principalmente a su labor docente, según mencionó el 60 % de los encuestados, y para un 40 %, rara vez son útiles en el nivel de especialidad.

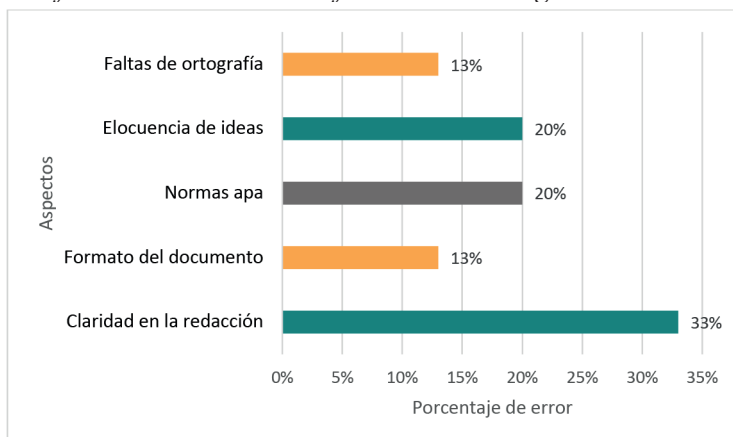
Por último, se consultó al profesorado sobre cuáles son los errores más frecuentes que cometen los estudiantes en la elaboración de informes investigativos. Los resultados se presentan a continuación en la figura 5.

Según se muestra en la figura 5, dentro de los aspectos que se le dificultan al estudiantado, el que ostenta el mayor porcentaje es la claridad en la redacción, con el 33 %, seguido por la elocuencia de ideas, con el 20 %. De acuerdo con lo mencionado por Solano (2014), es necesario que el estudiante cumpla las pautas para lograr un escrito claro.

Por lo tanto, para la construcción y organización de ideas, como lo indican Benavides y Aguirre (2015), y según se observa en la figura 5, se presentan problemas en el formato del documento y las faltas ortográficas, ambos aspectos mencionados por un 13 % del profesorado.

En su mayoría, los estudiantes elaboran los trabajos en ordenadores, con programas como *Microsoft Word*, el cual cuenta con la función de revisar ortografía y elaborar citas textuales según APA. Esto

Figura 5
Errores frecuentes al realizar informes de investigación en secundaria



Nota: elaboración propia, a partir de los datos recolectados según la entrevista realizada.

favorece al cuerpo estudiantil en cuanto a la reducción de errores en el formato y agiliza la elaboración de los documentos, al presentar los datos de manera más dinámica y llamativa, pues se pueden crear mapas mentales, gráficos, tablas, figuras e imágenes, con la ayuda de estos sistemas informáticos. Además, se fortalecen las capacidades y competencias digitales.

Conclusiones

El estudiantado de secundaria que cursa las especialidades de Secretariado Ejecutivo, Contabilidad y Turismo, de cuarto y quinto año del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, conoce la importancia de la investigación para su futuro profesional y desarrollo social. Asimismo, contemplan los temas de violencia, salud mental, *bullying* y medioambiente como las áreas de mayor atención para ahondar en sus trabajos investigativos, cuyo trasfondo es la preocupación por las repercusiones de estas temáticas en la cotidianeidad y en la interacción del estudiantado en el centro educativo, pues se enfrentan obstáculos psicológicos y personales que influyen en el desempeño académico. También existe preocupación por el comportamiento de sus semejantes, por lo cual la conciencia social despierta el interés hacia estas temáticas de investigación.



Los obstáculos que esta población enfrenta al investigar son la falta de conocimientos, de motivación y de recursos económicos y educativos, por lo que se propone que tanto autoridades educativas, docentes y estudiantes busquen y acepten capacitaciones para refrescar los conocimientos en temas de investigación. Aunado a esto, se debe resguardar y revisar constantemente el material físico y en línea, para fortalecer estas habilidades investigativas.

Existe mucho material de consulta que puede fácilmente orientar al estudiantado de las especialidades en los trabajos e informes estipulados. Sin embargo, no basta con asignar trabajos, también es importante que el docente mantenga una constante motivación por investigar y mencione los beneficios y oportunidades que se abren a partir de la búsqueda de una solución, no solamente para obtener puntos en la evaluación, sino por el hecho de que, mediante la investigación, se potencian habilidades como la capacidad de analizar y presentar la información, la innovación y la mejora continua de cada una de las especialidades. Asimismo, forma el camino para convertirse en futuros líderes y agentes de cambio, necesarios en una sociedad transformadora.

Por otro lado, destaca que la mayoría de los estudiantes se ven a sí mismos como investigadores-tecnológicos, pues utilizan herramientas y aplicaciones como Google y YouTube para encontrar información. Estas plataformas son ventanas abiertas a contenido masivo, instantáneo y manipulable, por lo que se alienta al docente a brindar instrucciones en las cuales se indique la necesidad de buscar fuentes confiables y páginas reconocidas por su contenido académico, bases de datos de universidades y las normas de presentación de trabajos escritos como las normas APA, que ayudan a la mejora en la calidad de la formación técnica y profesional del estudiantado.

Lo anterior porque si se realiza una búsqueda libre en la web, posiblemente se recurra a páginas como las mencionadas en los resultados, las cuales no poseen filtros ni controles para su publicación. Esto genera una cultura de desinterés en cuanto a la pertinencia y la procedencia de la información y deja de lado la importancia de los derechos de autor.

En los centros educativos participantes de esta investigación, se ha observado que los trabajos escritos de índole investigativa son una práctica común, especialmente dentro de las áreas técnicas. La especialidad de Secretariado Ejecutivo se posiciona como el área que más

genera investigación; asimismo, se debe cumplir con un formato específico que incluye portada, tabla de contenidos, introducción, objetivos, desarrollo, conclusión o recomendaciones, bibliografía y anexos. Por otra parte, el formato APA en citas y bibliografía es un aspecto que debe tener más presencia en la evaluación, ya que, si no se solicita como requisito en la elaboración de trabajos escritos, difícilmente los estudiantes van a regirse por esa normativa.

La importancia de realizar investigación está clara en el colectivo estudiantil, pero no se ve reflejada en la participación de proyectos como los propuestos por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, que incentivan, precisamente, las habilidades investigativas. La poca participación se fundamenta en el desconocimiento de este tipo de actividades dentro del centro educativo, no hay visibilidad física de la información necesaria y se desconoce la finalidad o el proceso que implican estos proyectos. Lo anterior aunado al desinterés por participar en actividades que involucren mayores responsabilidades extracurriculares, pues no forman parte de la evaluación de las materias.

Estos aspectos llevan a que el estudiante no participe ni conozca las actividades que se desarrollan en el centro educativo. Por lo tanto, se debe fomentar el uso de material visual y brindar orientación de parte de los comités organizadores de estas y, sobre todo, que exista planeamiento y apoyo por parte de los docentes, quienes, en conjunto, pueden trabajar la multidisciplinariedad y motivar a los estudiantes a participar en estos proyectos.

Ahora bien, esto es un trabajo que nace desde adentro, que se orienta y formula a partir de la planificación de comités y la participación de los docentes en este tipo de actividades. La flexibilidad en la evaluación de este tipo de proyectos puede motivar al estudiante a elegir investigar un tema de su agrado y experimentar el desarrollo de sus habilidades en conjunto con sus compañeros de clase, para vivir esa libertad de poder hacer lo que se apasiona, pero si no se abren espacios dentro del centro educativo, si no se apoya y se brindan los recursos necesarios, difícilmente el estudiantes adquiera hábitos como la investigación, el trabajo en equipo, el respeto a sus superiores (mediante la guía y orientación), la capacidad de analizar y proyectar la información o la responsabilidad de entregar un trabajo a tiempo.



Así pues, se debe pensar en qué tipo de educación se quiere para los estudiantes. El personal docente está colapsado con trámites administrativos y burocracia; además, falta capacitación en estos proyectos y sus lineamientos, existe cansancio físico y mental y no se brindan incentivos económicos ni morales. El profesorado también carga con la desmotivación de los estudiantes y la falta de recursos, por lo cual es un mundo cuesta arriba a cargo de las personas que deben velar por esta y muchas tareas más.

Por ese motivo, se recomienda a los centros educativos y al personal docente buscar y generar alianzas con empresas públicas y privadas, para fomentar el mejoramiento de estas actividades y motivar al estudiantado a crear y producir propuestas, con el fin de elevar su nivel educativo y profesional, al proyectarse a la comunidad empresarial y social. Este tipo de experiencias son formadoras de habilidades que serán bases sólidas para su incursión en el sistema laboral y educativo superior.

Asimismo, se le recomienda al personal docente aprovechar los gustos y habilidades tecnológicas del estudiante, para fomentar la cultura investigativa, mediante la creación de proyectos que puedan desarrollar en clase por medio de una metodología de aprendizaje activo, trabajo en equipo e integración de equipos multidisciplinarios, en los que puedan participar estudiantes de otras especialidades en un mismo proyecto y aprovechar los recursos y material digital. Esto para que las personas estudiantes vivan la experiencia de investigar temas que sean de su agrado y viables en cuanto a su ejecución, con sus docentes como guías y formadores de experiencias, que enriquezcan las especialidades, favorezcan el desarrollo holístico del estudiantado, además de aprovechar las competencias y recursos digitales que este posee.

En concordancia con lo anterior, es fundamental actualizar los contenidos sobre temas investigativos, mediante los recursos que puedan tener a disposición tanto docentes como estudiantes; entre estos, los recursos en línea, o bien, acudir a los centros de enseñanza superior, como las universidades públicas, especialmente la Universidad Nacional, que cuenta una gama amplia de proyectos de extensión dirigidos a la comunidad educativa, cuya finalidad es el aporte y la mejora de la calidad de la educación, como la puesta en marcha de este proyecto. Asimismo, la Universidad Estatal a Distancia, la Universidad de Costa Rica, la Universidad Técnica Nacional, el Tecnológico de Costa Rica y

todas las universidades privadas de Costa Rica poseen revistas académicas y bases de datos con material que se puede obtener y utilizar sin costo.

Para finalizar, dentro de las principales limitaciones en el desarrollo de este proyecto, se encuentra la poca disposición de dos colegios técnicos, los cuales denegaron el permiso o no brindaron respuesta por parte de la dirección para llevar a cabo esta actividad académica. En primera instancia, se proyectó abarcar los cinco colegios del cantón de Pérez Zeledón, pero dos de ellos se negaron (Colegio Técnico Profesional de General Viejo y el Colegio Técnico de Pejibaye), por lo que se redujo la población en estudio proyectada para capacitar e investigar y generó que la muestra fuera más pequeña de lo esperado.

Esto limitó el análisis de la percepción de los estudiantes de secundaria en relación con temas investigativos en la zona de Pérez Zeledón. Sin embargo, la anuencia de los centros educativos participantes, el Colegio Técnico Profesional de San Isidro, Ambientalista Isaías Retana Arias y Profesional de Platanares permitió conocer y proyectar mejoras para la educación costarricense, pues si no hay investigación no se puede determinar el estado de esta ni tampoco conocer las situaciones por las que pasan los estudiantes en su diario vivir.

Por consiguiente, la falta de desarrollo del área investigativa en los centros de enseñanza tiene una repercusión negativa en la formación de los estudiantes, al limitar la capacidad de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades blandas, pues, mediante actividades como la investigación, se ponen en práctica la ética, la moral, la responsabilidad y el trabajo en equipo, y se observa el reflejo de un arduo esfuerzo de las partes involucradas. Además, se les priva de la oportunidad de fortalecer las competencias personales y sociales, fundamentales en la formación integral del ser humano y necesarias para la vida laboral y profesional que se aproxima para estos jóvenes de secundaria.

Por último, se extiende un agradecimiento a los coordinadores de los colegios participantes por su colaboración en el desarrollo de este proyecto, así como a los estudiantes que participaron en los talleres, por su disposición y entusiasmo para ejecutar cada actividad. También a la Universidad Nacional, por los recursos destinados para la ejecución de esta actividad académica de extensión, y al estudiante asistente que ayudó en todo el proceso de planteamiento y ejecución de los talleres.

Esta es una oportunidad para que los estudiantes universitarios, como futuros profesionales, se expongan a este roce social y educativo



y saquen provecho de la experiencia para su propio crecimiento personal, ya que, en todo momento, se trabajó en equipo y se compartieron responsabilidades y méritos.

Referencias

- Arguedas, C. (2014). Los programas especiales del SINEM, su modelo pedagógico, las necesidades e intereses de sus estudiantes y el enfoque de derechos humanos: Análisis y sugerencias. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-31. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/14742/14088>
- Ávalos, C. (2016). Propuesta de estrategias didácticas para la formación en investigación mediante el uso de herramientas tecnológicas. *Innovaciones Educativas*, XVIII(24), 33-46. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/1505/1611>
- Benavides, M. L. y Aguirre, M. (2015). El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias. *En Blanco y Negro*, 6(1), 1-12. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13727/14351>
- Cossío, P. M. (2021). Pensamiento computacional: habilidades asociadas y recursos didácticos. Una revisión sistemática. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(Especial), 178-189. <https://doi.org/10.22458/ie.v23iespecial.3693>
- Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras [DETCE]. (2023). Emprendimiento e Innovación. <https://detce.mep.go.cr/gestion-empresas/expo-jovem>
- Díaz, K. (2022). *DETCE. Estudiantes de educación técnica podrán optar por una oferta de alternativas para realizar su práctica profesional o proyecto final*. <https://www.mep.go.cr/noticias/estudiantes-educacion-tecnica-podran-optar-oferta-alternativas-realizar-su-practica-profesi>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. V. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernopedagogia/article/view/296/273>

- España, C. y Corrales, X. (2014). Un estudio exploratorio sobre el desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Revista Abra*, 34(49), 1-25. <https://doi.org/10.15359/abra.34-49.5>
- Fundación EDEX. (2022). *Quiénes somos. Habilidades para la vida*. <https://www.habilidadesparalavida.net/edex.php>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://core.ac.uk/download/pdf/84137765.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2017). *Metodología de la Investigación* (5.a ed.) McGraw-Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Llanga, E. F., Silva, M. A. y Vistin, J. J. (2019, setiembre). *Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>
- Marrero, O., Mohamed, R. y Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Martínez, S. F., Medina, F. R. y Salazar, L. A. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. *Opuntia Brava*, 10(1), 336-341.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2022). *Empresas Labor@*. <https://labora.fod.ac.cr/empresas/listado>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.
- Prieto, M. A. (2015). La comunicación escrita. En I. Basagoiti (coord.), *Alfabetización en salud: de la información a la acción* (pp. 219-228). Salupedia. <http://www.salupedia.org/alfabetizacion/>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avance en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>



- Solano, O. L. (2014). El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 293-313. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.14>
- Universidad Nacional. (2022). *Sistema de Información Académica*. Vicerrectoría de Investigación. <https://www.investigacion.una.ac.cr/index.php/observatorio-investigacion>



The Importance of Considering the Different Learning Styles in Students of English as a Foreign Language

La importancia de considerar los diferentes estilos de aprendizaje en estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera

*María Patricia Zúñiga Hernández*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
maria.zuniga.hernandez@est.una.ac.cr

*Jessica Paola Alvarado Cruz*²
Universidad Nacional
Costa Rica
jessica.alvarado.cruz@est.una.ac.cr



Abstract

This paper aims to consider the importance of implementing different learning styles with learners of English as a Foreign Language (EFL). In addition, information is provided on the existence of these learning styles as well as the importance of teachers' implementation of them. Various academic articles were reviewed and compared to highlight the transcendence of the use of learning styles to favor the EFL teaching and



Recibido: 18 de octubre de 2022. Aprobado: 5 de diciembre de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-2.16>

- 1 English teacher; holder of a Bachelor's Degree in English Teaching and a Licentiate Degree in English Teaching. <https://orcid.org/0009-0006-2368-0944>
- 2 English teacher; holder of a Bachelor's Degree in English Teaching and a Licentiate Degree in English Teaching. <https://orcid.org/0009-0007-2644-9729>

learning process. In addition, some examples of activities that can be developed to promote them are suggested.

Keywords: adaptations, English as a Foreign Language, implementation, learning styles, students' needs



Resumen

Este ensayo tiene como objetivo considerar la importancia de implementar diferentes estilos de aprendizaje con los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Además, se proporciona información sobre la existencia de estos estilos de aprendizaje y la importancia de que los profesores los implementen. Se han buscado y comparado diversos artículos académicos que destacan la trascendencia del uso de los estilos de aprendizaje para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del ILE. También, se presentan algunos ejemplos de actividades que se pueden desarrollar para promoverlos.

Palabras clave: Adaptaciones, estilos de aprendizaje, implementación, inglés como lengua extranjera, necesidades de los alumnos.

Introduction

Learning strategies have been discussed for many years in the field of education. However, these strategies have mostly been implemented only as content or theory. It is believed that learning strategies only help students to acquire knowledge according to their learning needs; furthermore, they also help teachers to create and adapt the curriculum in a way that all students can play an active role in learning English as a foreign language. Most of the time, teachers tend to prioritize how they teach rather than how students learn. [Moussa \(2014\)](#) mentioned that “[I]earning styles researchers are more concerned with the ways in which students prefer to learn than what they actually learn” (p. 20). Often, some teachers understand the term *learning strategies* as something that helps to identify the way students learn; nevertheless, educators do not understand the great tool these strategies can be if implemented correctly in the process of teaching English as a foreign language.

On the other hand, different learning strategies in the classroom help students recognize their needs and strengthen their skills in order to facilitate the process of second language acquisition. Still, they may not be fulfilling their purpose due to a lack of evidence-based information,



Gudnason (2017) explained that guidelines have been approved with respect to learning styles for the educational population, but their use has not been endorsed. Moreover, the implementation of learning strategies eases the process of recognizing which activities, methods, assessments, models, and curricular adaptations should be made to address the diverse needs of the students.

The term *learning styles* has been defined by professionals such as Pashler *et al.* (2008) who pointed out that it “refers to the concept that individuals differ in regard to what mode of instruction or study is most effective for them” (p. 105). Every person has diverse ways to acquire knowledge in various fields. In addition, as everyone has unique needs, it is important to implement the strategies in order to suit the students’ necessities. Chick (2016) claimed that the term “is widely used to describe how learners gather, sift through, interpret, organize, come to conclusions about, and “store” information for further use” (para. 1). Although both definitions are given by different scholars, this shows that the concept is closely related to how students can easily obtain and store information based on their own style. According to Silverman and Felder Learning Styles (1998) (as cited in Supangat & Zainuri, 2020), there are four distinct learning styles: active-reflective, sensing-intuitive, visual-verbal, and sequential-global.

Types of Learning Styles

Active learners are those who acquire the content in a straightforward way by putting it into practice and solving tasks assigned to them by the teacher. Supangat and Zainuri (2020) argued that this type of students “learn more by looking at things and not sitting with textbooks and reading what they need to do” (p. 8556). This means that they acquire an insight more quickly through the explanations they give to their peers. In addition, these learners are characterized by the preference to work in groups because it is easier for them to share their points of view with other classmates; as a result of this practice, the information is clear to them, and at the same time, students save the information for future use. Then, students who have the reflective style are distinguished by the action of taking notes on the content seen in class. Supangat and Zainuri (2020) mentioned that “[r]eflective learners process information by receiving, listening and deep thinking” (p. 8556). These notes are helpful in facilitating the learning of the subject

matter to carry out the different tasks assigned in class. In comparison, reflective learners prefer to acquire the content in an individual and personalized way. Consequently, the information arrives without distractions, and it can be analyzed and understood within the class. Sensitive students are those who simply manage numbers. As [Supangat and Zainuri \(2020\)](#) claimed, “these learners work best with numbers, sensing learners like to recap the material they have studied previously” (p. 8556). This type of student is characterized as a learner who prefers practice rather than theory and is identified as a pupil who seeks results patiently. On the other hand, [Supangat and Zainuri \(2020\)](#) explained that “[i]ntuitive learners like to work with principles and theories. This type of learners do not like repetition” (p. 8556). This indicates that these students prefer to be assigned a variety of assignments rather than tasks that are redundant in their content; they are also those who prefer to argue their work based on theory.

Visual learners are those who acquire information more easily through vision. [Supangat and Zainuri \(2020\)](#) confirmed that “they prefer to learn the lessons [that] are demonstrated by the teacher (photo, diagram, film)” (p. 8556). They acquire the content easily when they have visual material that eases the process of understanding the theory given in class. Verbal students are those who simply receive the information by listening. [Supangat and Zainuri \(2020\)](#) asserted that these students “perceive information by hearing words” (p. 8556). This means that, in this way, it is simple for them to interpret the content; i. e., these students find it easier to understand the subject when someone provides the explanation in an oral way.

Sequential learners are those who develop a task easily by following instructions. [Supangat and Zainuri \(2020\)](#) explained that the students “tend to learn to follow instructions; this makes it easier for them to understand” (p. 8556), which means that this makes it less complicated for them to understand the content that is required in each activity; i. e., they require a step-by-step explanation of the task to be developed. On the other hand, students who have a global learning style are those who have a general understanding of the interpretation of instructions when they must develop a task assigned by the teacher. [Supangat and Zainuri \(2020\)](#) pointed out that “[g]lobal learners can help themselves in the future by looking at the bigger picture” (p. 8556). In sum, these students do not need to follow a sequence where an order to



follow is indicated to conduct a task. Finally, these students do not require a general understanding for the interpretation of the instructions.

By defining learning styles, it is possible to recognize that there are several types of students for each of the mentioned categories. In addition, it was noted that each of them has great differences from each other; therefore, it cannot be assumed that a student who has a specific way of learning can interpret the material used in class in the same way as if it were taught from the learning strategy that suits their needs. [Gosse and Hansel \(2014\)](#) stated that

Many times implementing learning styles in the classroom is seen as unnecessary because teachers take for granted that their way of learning is the same as that of students. Educators take the content of the curriculum for granted, they lose opportunities to coordinate and collaborate. Students may be learning something valuable in each grade or course, but they do not receive the benefits of a coherent, cumulative, cross-curricular experience. (p. 19)

However, there is a diversity in the ease of acquiring the content taught in the classroom. The implementation of these ways of learning not only has a relevant role in the educational environment because the students feel included in the activities, but they may also feel comfortable and involved in the educational process because learners could notice that the teacher considered their diverse needs, which will allow a better performance and development of the class.

Designing teaching strategies that include learning styles in the classroom can benefit both the students and the teacher because, on one hand, the teacher can get insights into how to cater for the learning needs of the students. [Hu et al. \(2021\)](#) affirmed that “[k]nowing a student’s learning style and personalizing instruction to students’ learning style could enhance their satisfaction, improve their academic performance, and even reduce the time necessary to learn” (p. 1). On the other hand, learning strategies in the classroom help each of the students to be able to recognize what their style is, which will facilitate carrying out the different tasks, acquiring and retrieving information.

Background of the Implementation of Learning Strategies in the ELF Classroom

Learning styles have been studied for years but have not been known under the same name. It was the neuroscientist and psychologist Jhon O’Keefe who proposed the name *learning styles*, which is what they are currently called. Swanson (1995) explained that “the term ‘cognitive style’ was used rather than learning style” (p. 1) before. Seeing that not all students acquire knowledge in the same way, O’Keefe chose to call these diverse ways of acquiring and responding to the content taught in class, as well as producing output effectively. Thus, the teaching and learning processes will be more fluid and rewarding for both teachers and students.

The incorporation of the different styles depends on the teachers because they may apply different methods, strategies, and patterns to teach. Many classes are developed in diverse ways, whether practical or theoretical, and it is here where teachers must play with learning styles to attract the attention of students during the lesson, thus making them active participants in the class and their learning process. Through the implementation of these, the teacher can turn the classroom into a place where the students feel comfortable and confident, which facilitates their participation in class. Ferrell (2018) stated that teachers have opted to use more imagination in classes to make the learning process more enjoyable and engaging for students. In this regard, it should be noted that educators have made efforts to incorporate creativity into their classrooms. However, it may not always have been a primary consideration, resulting in a possible absence of creativity in the classroom in previous generations, making students feel less involved in the learning process.

However, there are authors who believe that the implementation of learning styles does not work as a method to improve students’ academic performance. For example, Newton and Salvi (2020) argued that “[i]n the mid-2000s two substantial reviews of the literature concluded that there was currently no evidence to support the idea that the matching of instructional methods to the supposed Learning Styles of individual students improved their learning” (para. 3). On the other hand, Feldman *et al.* (2015) affirmed that “learning styles have been used in educational systems to automatically adapt learning material according to detected learning preferences” (p. 5). This is evidence that



various learning styles have been put into practice to adapt the materials used in class to cater for the learning needs of the students and facilitate the teaching process, and their performance in class.

Students can become frustrated when teachers do not adapt their methods to accommodate the diverse needs of all students, hindering their progress due to a lack of flexibility and evolution in teaching approaches (Mohssine *et al.*, 2021). There is no evidence that supports that teachers implement learning styles in the classroom environment in every class, which can have negative effects on the lesson, such as students' becoming bored and frustrated because the teacher does not consider the diverse needs of their students when teaching the content. Instead, teachers tend to develop their classes with the same activities; consequently, students do not have different ways of interpreting the material taught in the lesson.

It can be argued that learning strategies are not being addressed in most English classes; for some teachers, this theory may even be almost nonexistent, which means that if teachers do not take learning styles into account, classes may always be monotonous, and only some students might develop an effective learning process. The students who benefit the most are those whose learning styles align with the teaching methods employed by their instructors in their classes. In addition, when learning styles are not contemplated when designing and teaching a class, it can cause students to have difficulty acquiring the information that the teacher shares in class. This happens because each student has a preferred way of processing and comprehending new information, and when teaching methods do not align with these individual styles, students may struggle to grasp and retain the material effectively. It can complicate the students' completion of the tasks, and, as a consequence, the students' academic performance may be negatively affected.

When thinking about learning styles, the theories of Kolb, the Natural Language Processing Model, Felder and Silverman (1998) (as cited in Supangat & Zainuri, 2020) may be the most relevant references. Still, Burns (2016), for instance, refuted such learning styles: "research suggests that learning styles do not exist, which has important implications for curriculum design and teachers' practice" (para. 1). The fact that he claimed that learning styles do not exist can be attributed to his appraisal of some psychological research findings.

On the other hand, other authors argued that learning styles do exist and must be applied in the classroom. [Supangat and Zainuri \(2020\)](#) affirmed that “Felder and Silverman’s learning model’s design suggests that teaching style should focus on four dimensions of learning style (sensory/intuitive, inductive/deductive, active/reflective, sequential/globally) and sensory channel (visual/auditory)” (p. 8555). This theory suggests that effective teaching should encompass various dimensions and not be confined to a single approach, allowing students to explore the material from multiple perspectives. If teachers focus on the different models, but they could also teach classes that are more dynamic and inclusive for students with different learning styles.

Before implementing learning styles in an EFL lesson plan, it is important to diagnose the target group including both students and teachers:

In order to gauge how much students have learned; it is not enough to assess their knowledge and skills at the end of the course or program. We also need to find out what they know coming in so that we can identify more specifically the knowledge and skills they have gained during the course or program. ([Eberly Center, 2022, para.1](#))

In addition, this diagnosis can be carried out through the application of activities that involve the different learning styles, as the teacher can make observations throughout the classroom to recognize which tasks are easier for certain students to perform. This diagnosis will work in order to reveal the weaknesses of those who do not have the same learning style and who find it more difficult to complete the tasks. This analysis can be made by the teacher, taking into consideration the different needs of EFL learners, as it will determine the learning style they need to address in order to achieve the expected results.

The curriculum is generally designed to meet the general needs of the target population. However, it does not include the individual necessities of the students that comprise that population. [Tools for Teachers \(2016\)](#) mentioned that “[t]here is no recipe for adapting general education curriculum to meet each student’s needs. Each teacher, each student, each classroom is unique, and adaptations are specific to each situation” (p. 15). In other words, the tailoring of the activities



should not be the same for all students or groups. Although the same teacher may teach the same subject, students in different groups may have different learning styles and process information in diverse ways. On the other hand, students should be aware that each teacher is unique, so their teaching style will probably be adapted to their learning style, which means that even if there are two teachers teaching the same subject at the same grade level, the input and output obtained will be different in each class.

It is relevant for teachers to make this type of adaptation to the activities of the curricula at the beginning of the school year. In this way, they will identify the different learning styles present in the classroom; [Mumaraki *et al.* \(2018\)](#) affirmed that “[t]he aim of a curriculum is to ensure that all children are provided with learning opportunities that recognize and celebrate their uniqueness, develop their full potential” (p. 105). They should be able to teach the content successfully and individually, which will allow students to acquire knowledge more effectively from the beginning of the classes. This can yield successful results and fulfillment of the goals set for each lesson taught.

When learning styles are to be implemented in the classroom, it is important for this process to be conducted gradually. This means that they can be put into practice one by one or two by two per week, thus giving students the opportunity to try out and identify each of their existing cognitive preferences. As a result, the teacher will be able to recognize, on a regular basis, which students most frequently identified with the particular style that were taught throughout the weeks. Additionally, by teaching classes with this model, students will be able to point out their weaknesses and work on them to strengthen them. However, it is important not to categorize students solely based on their learning preferences. Just because a student performs well in a week when active-reflective methods are employed does not necessarily make them better than a peer who may face challenges during a different week with a different learning style. Success in a particular week does not define their overall capabilities as good or bad students.

Activities to Incorporate Learning Styles in EFL Classroom

For teachers, sometimes it is difficult to find activities in which learning styles are addressed in the classroom. In order to ease this task

for educators, some ideas of activities are given in order to promote the implementation of these in the classroom.

Writing skills can be put into practice by means of reflective essays because, in this way, two styles (active and reflective) could be stimulated. Active students will put into practice their writing based on the grammar studied in class, while reflective students will make their analysis of the content seen in class. Klimova (2012) affirmed that writing essays “aids language development at all levels: grammar, vocabulary, phonology, and discourse; it requires learners to manipulate the language in interesting and demanding ways as they attempt to express uniquely personal meanings” (p. 9). This type of activity can be used as a task to be carried out gradually, i. e., the teacher can assign it from the beginning of the course for students to deliver it as a final product of their learning.

Interviews are another activity that can be conducted in the classroom to promote the sensitive-intuitive learning style for students who prefer to work under this style. Clapman (2020) explained that “[w]hen students plan for an interview, they need to assess what they don’t know—a metacognitive skill—and learn a lot about the interview subject because otherwise, the interview will be awkward” (para. 2). It is more enjoyable to collect data and perform tasks that are different from those commonly assigned because they can see updated content or information that makes them be interested in the topic under study and data collected.

The use of media visuals can be of great benefit to the learning process of students. In this case, it could strengthen the students who have a visual and verbal learning style. Sofian and Anggraeni (2021) stated that media visuals make the teaching and learning process more effective and engaging for students. It is important to emphasize that the chosen media visuals must be related to the topic being studied in class so that students can better understand the subject by viewing a movie, image, or video. On the other hand, this material helps understand the content seen in the lesson through auditory stimulation. By using this type of resource, students reinforce the content studied, which helps to make the topic studied clearer.

For students who have a sequential learning style, Sowell (2017) argued that “instruction-giving is an area that deserves attention and practice, as it has a major impact on how well students are able to carry



out the activities” (pp. 10-11). Activities should be promoted in which students follow specific instructions, for example, writing a letter, in which they are suggested to follow a format. For students with a global learning style, activities with less specific instructions should be considered, for example, debates, symposiums, and round tables. [Snider and Director \(2011\)](#) explained that debates allow the student to develop free and independent thinking as it is an activity where critical thinking is used and cannot be controlled so easily. In these activities, learners feel freer to express their ideas because the teacher does not have control over them, nor do they have exact instructions to follow.

Without incorporating activities such as the ones described above, learning styles remain untapped. Furthermore, they provide individualized support to each student, tailoring the learning process and activities to match their unique styles and requirements. These are some activity ideas that teachers can employ to engage various learning styles within the classroom. Nevertheless, it is crucial for educators to stay continually informed about learning styles and the latest strategies for integrating them into the EFL (English as a Foreign Language) classroom. By doing so, teachers can avoid the monotony of using the same activities repeatedly, fostering a dynamic learning environment.

Conclusion

The conducted review highlights that learning styles have been used through time, but they have not been identified to respond to students’ needs. Through different arguments, it was found that, for such authors as [Burns \(2016\)](#), these learning styles do not even exist. Other authors such as [Supangat and Zainuri \(2020\)](#) affirmed not only that these learning styles do exist but also that they are of utmost importance because without the application of the various learning styles in the EFL class; this situation could render classes less effective for students, potentially resulting in a decline in student interest. In addition, by addressing learning styles in the classroom, the environment can become more interactive, dependable, and comfortable for students. Thus, students may directly become active participants in the learning and teaching process. Additionally, when students are allowed to employ their learning styles, they can use language in ways that resemble real-life contexts. Therefore, teachers will be training students who are prepared to communicate in everyday situations in the future.

Knowing about learning styles can be helpful to teachers, as it allows them to know their students and their learning needs. It also helps teachers to identify how their students cover the content better, thus facilitating their learning process and teaching of English as a Foreign Language. Teachers and students should immerse themselves in the subject so that they are not guided only by an author's point of view. Different authors present arguments that affirm that through the use of learning styles in the EFL classroom, a dynamic, personalized, and enriching teaching process is created for each of the students because, by using different techniques, the students engage in a variety of dynamics.

It is important to highlight that learning styles have not always been termed as such. The implementation of these learning styles has varied over the years because the teachers who put them into practice have different ways of teaching, and they plan and direct their classes in such a way that they can meet learning needs of the students in charge and the activities used. To sum up, teachers must promote activities in which the different learning styles are addressed because it is through practice that teachers will be able to identify the strengths and weaknesses of their students. In this way, curriculum activities can be adapted so that each one of them has the purpose of reinforcing the skills of a particular group in an EFL class. Furthermore, it should always be considered that English is not the target population's native language, so it is essential to apply new strategies that ease the students' approach to the foreign language, thus effectively achieving the proposed goals.

References

- Burns, J. (2016). Do Learning Styles Exist? *Michigan State University College of Education*. <https://education.msu.edu/green-and-write/2016/do-learning-styles-exist/>
- Clapman, L. (2020). Learning to interview builds a range of communication skills. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/learning-interview-builds-range-communication-skills>
- Chick, N. (2016). Learning styles. *Vanderbilt University Center for Teaching*. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/learning-styles-preferences/>
- Eberly Center. (2022). How to assess students' prior knowledge. *Carnegie Mellon University*. <https://www.cmu.edu/teaching/assessment/priorknowledge/index.html>



- Feldman, J., Monteserin, A., & Amandi, A. (2015). Automatic detection of learning styles: state of the art. *Artificial Intelligence Review*, 44, 157-186. <https://doi.org/10.1007/s10462-014-9422-6>
- Ferrell, C. (2018). *What is the most used learning style in the elementary school classroom; The Impacts of Teaching Different Learning Styles in the Classroom?* https://www.csustan.edu/sites/default/files/groups/McNair%20Scholars%20Program/20192020Journals/ferrell_cassidy_f.pdf
- Tools for Teachers. (2016). *Curriculum modifications & adaptations*. <https://njcdd.org/wp-content/uploads/2016/08/tools-teachers-part2.pdf>
- Gosse, C., & Hansel, L. (2014, Summer). Taken for Granted: Why Curriculum Content Is Like Oxygen. *American Educator*, 19-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043407.pdf>
- Gudnason, J. (2017). Learning Styles in Education: *A Critique*. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9(2), 19-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230420.pdf>
- Hu, J., Peng, Y., Chen, X., & Yu, H. (2021). Differentiating the learning styles of college students in different disciplines in a college English blended learning setting. *PLoS one*, 16(5), e0251545. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0251545>
- Klimova, B. F. (2012). The importance of writing. *Paripex - Indian Journal of Research*, 2, 9-11. https://www.researchgate.net/publication/274925223_The_Importance_of_Writing
- Mumaraki, J., Kisilu, A., & Kirui, E. (2018). Learner attributes influencing instruction in mathematics curriculum in public primary schools of Bungoma South Sub-County, Bungoma County, Kenya. *International Academic Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 102-122. https://www.iajournals.org/articles/iajsse_v2_i1_102_122.pdf
- Mohssine, B., Mohammed, A., Abdelwahed, N., & Mohammed, T. (2021). Adaptive Help System Based on Learners 'Digital Traces' and Learning Styles. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(10), 288-294. <https://www.learnlib.org/p/220090/>

- Moussa, N. (2014, Fall). The importance of learning styles in education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 19-27. <https://www.auburn.edu/academic/cla/ilstrj//Journal%20Volumes/Fall%202014%20Vol%201%20PDFs/Learning%20Styles%20Nahla%20Moussa.pdf>
- Newton, P., & Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. *Frontiers in Education*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.602451>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. https://www.researchgate.net/profile/Robert-Bjork-2/publication/233600402_Learning_Styles_Concepts_and_Evidence/links/5a0a0928a6fdcc2736dea17b/Learning-Styles-Concepts-and-Evidence.pdf
- Snider, A., & Director, L. (2011). Debate: Important for everyone. *University of Vermont, Vermont, USA*. https://ashtonc.ca/debate/training/Debate_Important_For_Everyone-Alfred_Snider.pdf
- Sofian, R. F., & Anggraeni, A. (2021). An analysis the use of visual media in teaching English to young learners. *Project (Professional Journal of English Education)*, 4(4), 622-627. <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/project/article/view/4283>
- Sowell, J. (2017). Good Instruction-Giving in the Second-Language Classroom. *English Teaching Forum*, 55(3), 10-19. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_55_3_pg10-19.pdf
- Supangat, M., & Zainuri, B. S. (2020). Development of E-learning System Using Felder and Silverman's Index of Learning Styles Model. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9(5), 8554-8561. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/236952020>
- Swanson, L. (1995). *Learning Styles: A Review of the Literature* (ED387067). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387067.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.

4734-24—P.UNA