

# Pedagogía Universitaria: Diálogos de Saberes Interdisciplinarios

Jesús Irán Barrantes León  
Juan Pablo Zúñiga Vargas  
(editores)





# Pedagogía Universitaria



# Pedagogía Universitaria: Diálogos de Saberes Interdisciplinarios

Jesús Irán Barrantes León  
Juan Pablo Zúñiga Vargas  
(editores)

División de Educología  
Universidad Nacional, Costa Rica  
2021



División de Educología de la Universidad Nacional, Costa Rica, 2021

Esta obra está bajo una

[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



¿Cómo citar?

Barrantes, J. I. y Zúñiga, J. P. (eds.). (2021). *Pedagogía universitaria: Diálogos de saberes interdisciplinarios*. División de Educología de la Universidad Nacional, Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11056/21305>

378.1 P371p editores	Pedagogía universitaria : diálogos de saberes interdisciplinarios / editores  Juan Pablo Zúñiga Vargas, Jesús Irán Barrantes León. -- 1. ed. -- Heredia, Costa Rica : Universidad Nacional. CIDE. División de Educología, 2021. 1 recurso en línea (xiv, 123 páginas) : archivo de texto, PDF.  ISBN : 978-9968-852-71-5  1. ENSEÑANZA SUPERIOR. 2. PROFESORES UNIVERSITARIOS. 3. MEDIACIÓN. I. Zúñiga Vargas, Juan Pablo, editor. II. Barrantes León, Jesús Irán, editor.
----------------------------	--

División de Educología  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Universidad Nacional, Costa Rica  
<https://www.cide-educologia.una.ac.cr>

ISBN: 978-9968-852-71-5





## **Prefacio**

Actualmente, los docentes universitarios enfrentan en el día a día nuevos desafíos y retos que los hacen reflexionar, dialogar, posicionarse, contextualizar y considerar su praxis pedagógica dentro de un contexto tan variante en la historia de la humanidad, en donde la adaptación es sinónima de continuidad en la comunidad educativa, pero sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puntualmente en el desarrollo de esas horas contactos entre docentes y estudiantes quienes acuden de forma presencial o virtual (detrás de una máquina) para participar en la construcción mutua del conocimiento. Estos son retos y desafíos que enfrentan directamente las personas estudiantes y los profesores en las casas de enseñanza superior.

Ante esta situación, los profesores maestrantes reflexionan desde su praxis en las aulas universitarias y están expresando sus posicionamientos sobre temas que afectan la docencia universitaria, estos pedagogos hacen un llamado a la reflexión ante problemáticas en el quehacer universitario, nos invitan a pensar sobre la interculturalidad y repensar la participación junto a los actores de la comunidad, en un caso se argumenta sobre la mediación pedagógica en la enseñanza del inglés en donde se reconozca y se visibilicen todos los grupos culturales presentes en nuestras aulas.

Desde el área de la Matemática se propone una educación transformadora con el propósito de que cada estudiante cree su propio conocimiento y romper así esquemas tradicionales en la enseñanza de ese saber. Se expresa, además, la preocupación por la salud mental de los docentes y se visualiza un cuidado integral de esta desde la praxis, la mediación pedagógica y la tecnología. Se postula en estos ensayos la argumentación sobre la pareja pedagógica desde los enseñantes que abarca un diálogo horizontal en el favorecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario.

Este libro comprende una colección de ensayos escritos por alumnos del programa de Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica como parte de su proyecto de graduación en donde reflexionan y sistematizan algunos desafíos encontrados en su práctica profesional a la par de soluciones o recomendaciones para mejorar el desempeño pedagógico de sus colegas, quienes por la realidad costarricense enfrentan los mismo retos y experiencias que ellos vivencian.

Jesús Irán Barrantes León



## **Agradecimiento**

Nos encontramos profundamente agradecidos con todas las personas que creyeron en la compilación de este libro editado y contribuyeron con sus escritos. Le agradecemos además a Rita Arguedas Víquez, coordinadora de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional, Costa Rica, por su apoyo y motivación para escribir este libro.



## Sobre los editores

**Jesús Irán Barrantes León** es docente de español como Segunda Lengua en instituciones nacionales e internacionales. Docente en the University of Mississippi (Old Miss), Departamento de Lenguas Modernas. Actualmente, docente en Educología, Escuela de Ciencias Naturales y Escuela de Historia y en el programa de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional y tutor en los trabajos finales de graduación del postgrado. Colaborador en Comisiones y Consejos Académicos en la Universidad Nacional. Miembro del Consejo Estadounidense de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en español (ACTFL). Bachiller en Ciencias de la Educación de la UNED. Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional.

**Juan Pablo Zúñiga Vargas** es formador de docentes para la enseñanza del inglés en la Universidad Nacional, Costa Rica. Posee un Bachillerato en Inglés, una Licenciatura en Docencia Universitaria y una Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, títulos obtenidos en la Universidad de Costa Rica. Es además el editor principal de la revista *Ensayos Pedagógicos*. <https://orcid.org/0000-0002-8717-3793>



## Índice

<b>Repensando la extensión universitaria: una redefinición desde la pedagogía intercultural para la construcción conjunta del conocimiento a partir de Dinámicas de la común-unidad (comunidad), en el distrito Caño Negro, un proyecto del Instituto Tecnológico de Costa Rica, San Carlos</b>	1
<i>Ariadne Camacho-Arias</i>	
<b>Planificación curricular y Diseño Universal de Aprendizaje en la educación superior: hacia un aula intercultural e inclusiva</b>	21
<i>María Fernanda Chacón Mata</i>	
<b>La alteridad del aula universitaria: desarrollo de habilidades para la vida en las clases de cálculo para la carrera de ingeniería industrial, electrónica y de sistemas</b>	33
<i>Ana Elena Coto Villalobos</i>	
<b>Una educación transformadora: Cambio en la mediación pedagógica en la enseñanza de inglés como segunda lengua en el Instituto tecnológico de Costa Rica</b>	47
<i>Mauricio Granados Gamboa</i>	
<b>La Piedra de la Locura: reflexiones pedagógicas respecto a la promoción de la salud mental en universidades públicas de Costa Rica</b>	63
<i>Daniel Madrigal Mejía</i>	
<b>Observaciones sobre la educación musical instrumental universitaria y su proceso de decolonización: Un enfoque teórico-práctico</b>	81
<i>Alberto Moreno Guier</i>	
<b>Del dictador al líder: un abordaje de la práctica coral universitaria desde el aprendizaje autorregulador para la promoción de espacios constructivistas y críticos</b>	97
<i>Jose Fabián Vargas Castillo</i>	
<b>Praxis integral transformadora: su construcción en cursos de Inglés Comercial Integrado para Administración de Oficinas y Educación Comercial en la Universidad Nacional</b>	109
<i>Valeria Vargas Jiménez</i>	



**Repensando la extensión universitaria: una redefinición desde la pedagogía intercultural para la construcción conjunta del conocimiento a partir de Dinámicas de la común-unidad (comunidad), en el distrito Caño Negro, un proyecto del Instituto Tecnológico de Costa Rica, San Carlos**

*Ariadne Camacho-Arias<sup>1</sup>*

Instituto Tecnológico de Costa Rica

Costa Rica

[arcamacho@itcr.ac.cr](mailto:arcamacho@itcr.ac.cr)

### **Resumen**

En el siguiente artículo, se busca resignificar la práctica de la extensión universitaria costarricense a partir de la pedagogía intercultural, perspectiva desde la que se persigue generar nuevos conocimientos de manera conjunta entre las comunidades y la universidad en un marco de mutuo respeto, diálogo, horizontalidad y formación de habilidades entre todos los actores. Dicho ejercicio implica un cuestionamiento de la epistemología positivista desde la que se pronuncian los centros de educación superior, así como del accionar de tales instituciones respecto de la extensión que desarrollan, lo cual, a su vez, precisa de metodologías participativas que incluyan a los actores de las comunidades, tanto en lo concerniente a generar nueva información, como en la definición de temáticas significativas y en el planteamiento de ideas para mejorar las condiciones de vida. La reflexión que se promueve en este trabajo nace del planteamiento y desarrollo de Dinámicas de la común-unidad (comunidad) de Caño Negro: una mirada más allá del Refugio Nacional Mixto de Vida Silvestre, proyecto adscrito al Programa de Regionalización Universitaria del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus Tecnológico San Carlos, durante el periodo 2018-2020, la cual se originó en el módulo Gestión y políticas universitarias de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.

**Palabras clave:** extensión universitaria, pedagogía, diálogo intercultural, comunidad, positivismo

### **Abstract**

This paper seeks to resignify the meaning of university extension practice in Costa Rica based on the intercultural pedagogy perspective from which it is sought to generate new knowledge jointly between the communities and the university in a framework of mutual respect, dialogue, horizontality, and training of skills among all the actors. This exercise implies a questioning of the positivist epistemology from which higher education

1. Máster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional, Costa Rica

institutions stand, as well as the actions of such institutions with respect to the extension they develop, which, in turn, requires participatory methodologies that include the actors of communities, both in terms of generating new information as well as in the definition of significant topics for them and in the proposal of ideas to improve their living conditions. The reflection promoted in this paper comes from the approach and development of *Dinámicas de la común-unidad (comunidad) de Caño Negro: una mirada más allá del Refugio Nacional Mixto de Vida Silvestre*, a project attached to the University Regionalization Program of *Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus Tecnológico San Carlos*, during the period 2018-2020, which originated in the module Management and university policies of the Master's Program in Education with an Emphasis on University Pedagogy of Universidad Nacional, Omar Dengo Campus.

**Keywords:** university extension, pedagogy, intercultural dialogue, community, positivism

*Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la 'sede del saber' hasta la 'sede de la ignorancia', para salvar con este saber a los que habitan en aquella.*

Paulo Freire

## Introducción

Desde sus inicios, la extensión universitaria fue concebida como una actividad para que docentes, investigadores y estudiantes enriquecieran sus conocimientos y los vertieran sobre una sociedad “inculta”, por tanto, urgida de la cultura que se produce desde la academia (Tünnermann, 2000), de modo que su labor docente trascendiera las paredes universitarias. En torno a dicha concepción, y a partir de la Reforma de Córdoba<sup>2</sup>, el modelo latinoamericano de universidad no solo significó una ruptura, sino que consideró imprescindible que las instituciones de educación superior se volcaran a la sociedad; sin embargo, concentró sus mejores energías al adiestramiento de los profesionales requeridos, y el mundo cultural se redujo a unas cuantas manifestaciones esporádicas, con un público meta muy reducido (Tünnermann, 2000).

A pesar de ello, comenta Tünnermann (2000), la universidad incorporó la extensión y la difusión cultural con el fin de transitar a una educación democrática que implicó escuchar las quejas de los estudiantes respecto de cuán lejana se encontraba la universidad del pueblo y de los problemas que en este surgían, por ello, en relación con la comunidad se planteó, “devolver a éste, en servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior pagada en última instancia, por el esfuerzo de toda la comunidad” (p. 3).

2. Movimiento iniciado por los estudiantes de la Universidad de Córdoba, Argentina, en junio de 1918: de acuerdo con Tünnerman (2000), “fue el primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana tradicional y marca el ingreso de América Latina en el siglo XX” (p. 2). Según el autor, en sus inicios, la universidad latinoamericana conservó resabios coloniales que respondían a los intereses de las clases dominantes, a cargo del control político y económico, motivo por el que vio la necesidad de “despertar” y reflexionar ante las disparidades sociales de su contexto. Como protagonista de la Reforma está una emergente clase media que veía en la universidad una vía para el “ascenso político y social” (p. 2) y, aunque no se concretaron todos los objetivos planteados al principio, uno de sus más

En el caso de la academia en Costa Rica, se encuentran concepciones a partir de las cuales la extensión es

-"[U]na actividad sistemática, que transfiere al entorno extrainstitucional (comunidad) los conocimientos y experiencias producidos por la investigación" (TEC, 2021, párr. 4).

-[L]a capacidad académica de la Universidad asociada a la docencia y la investigación y que se traduce en una diversidad de actividades educativas, de difusión de conocimientos, actualización, capacitación y otros servicios que atienden a las demandas sociales y a la retribución de la institución, por medio de los procesos de aprendizaje y la generación del conocimiento en diversas temáticas nacionales, institucionales e internacionales. (UCR, Sede el Caribe, 2019, párr. 4).

-[U]na tarea por medio de la cual la Universidad se interrelaciona con la comunidad nacional, de manera crítica y creadora; por medio de esta proyecta a la sociedad los productos del quehacer académico, lo que permite que se redimensione y enriquezca al percibir las necesidades de la sociedad, materializándose el vínculo universidad-sociedad. Además, la extensión se justifica en la necesidad de nutrir la formación integral del docente, estudiante e investigador y fortalecer el compromiso que demanda el desarrollo humano. (Vicerrectoría de Extensión, UNA, 2015, párr. 1)

-[La] responsable del desarrollo de iniciativas de educación no formal, proyectos y programas emprendedores, transdisciplinarios e innovadores, sustentados en el conocimiento y orientados a generar la empleabilidad y el buen vivir de las personas. (UTN, Vicerrectoría de Extensión y Acción Social, 2018, p. 2)

De las anteriores definiciones, se colige, en primer lugar, que predomina la idea de transferir un conocimiento que solo es producido por instituciones, en este caso, de educación superior, cuyo discurso es legitimado por una comunidad pedagógica, tradicional, académico-científica, a la que se suma una dimensión utilitarista de esa formación —educar para la empleabilidad- y de que en tales definiciones se omite el elemento más importante en torno al que gira la extensión universitaria: la comunidad. Respecto de tal visión, de Sousa (2011) agrega que ese conocimiento universitario ha sido meramente disciplinar “cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado en relación con las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades” (p. 45), apreciación que concuerda con la realidad de la extensión en el discurso y accionar de las universidades estatales de Costa Rica, la cual se evidencia en cómo definen la extensión.

Contraria al discurso positivista<sup>3</sup> en el que se enmarca dicho posicionamiento, la pedagogía intercultural se enuncia desde la defensa de la diversidad en el espacio en que

significativos fue la organización del gobierno universitario como un garante de la democratización tan anhelada, así como el repensar un modelo acorde con las necesidades de cada contexto.

3. Se entenderá como aquel surgido de las ciencias positivas o útiles -las ciencias naturales-, como una respuesta a interrogantes que no podían contestarse por otra vía que no fuera la ciencia en su sentido más limitado (al menos, eso se pensaba), desde la que se privilegia la sistematización y predicción propias de las ciencias; por ende, el conocimiento que genera es el científico, predictivo, controlado, mecanicista; desde este, no hay un acercamiento entre el sujeto y el objeto de investigación (mucho menos suponer un abordaje sujeto-sujeto) (Muñoz y Farias, s. f.). Al asumir tales preceptos, las universidades establecen una dicotomía entre el saber científico -generado intramuros, vertical y legitimado por el discurso academicista- y el popular que, lamentablemente, al nacer de la cotidianidad, de la experiencia, es desdeñado por el primero (Muñoz y Farias, s. f.).

esta se produce, a través del intercambio horizontal con los sujetos desde los que se generan y recopilan diversidad de conocimientos, construidos a lo interno de sus grupos, de modo que no surjan prácticas-discursos excluyentes. Ese acercamiento desde la horizontalidad es el que se propició entre el grupo de extensionistas del proyecto Dinámicas de la común-unidad (comunidad), en el distrito Caño Negro, un proyecto ideado en el módulo Gestión y políticas universitarias de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional, Campus central, cuyo desarrollo implica un cuestionamiento no solo del discurso que deslegitima los saberes construidos fuera de las universidades, sino desde su fundamentación y metodología, el cual nació de un primer acercamiento con los vecinos del lugar, quienes externaron su preocupación en torno a hacia dónde se dirige Caño Negro en cuanto a su desarrollo, su historia e identidad.

Lo anterior precisa un encuentro entre extensionistas y comunidades con un abordaje tal como el que propone la pedagogía intercultural, en el entendido de que busca siempre establecer un diálogo desde la horizontalidad, con un tratamiento sujeto-sujeto -lo cual implica un respeto por las particularidades que lo hacen ser lo que es, así como por su entorno e historia, al tiempo que se busca una transformación personal y social para generar posibilidades, alternativas y esperanzas, en vez de generar lo que Gómez (2010) denomina “saqueo cultural”, en el sentido de que en ocasiones los extensionistas extraen conocimiento de una comunidad, se lo apropian, lo emplean -por ejemplo- para hacer carrera profesional y no solo no hay un reconocimiento del aporte de los participantes, sino que hay muy poca o nula devolución en torno a en qué se utilizó todo aquello que fue extraído.

### **Antecedentes La extensión: historia y definición**

Desde su reflexión, Ortiz y Morales (2011) consideran que la universidad está llamada a generar, difundir y compartir conocimientos con la sociedad, función que cobra aún más valor cuando se le vincula con la extensión universitaria (p. 351). Al estudiar el concepto de la universidad moderna -el cual remontan a 1810 con la creación de la Universidad de Berlín- las autoras apuntan que, si bien los pilares universitarios son la docencia y la investigación, la extensión se ha convertido “en un elemento dinamizador que facilita el flujo continuo de conocimientos entre universidad y sociedad” (p. 351), posición a la que cabe agregar que se sustenta en “una función integradora y en un proceso pedagógico que se gestiona a partir de metodologías de promoción cultural” desde el que “se debe desempeñar un papel importante en el rescate de saberes populares y en la construcción de identidad nacional” (p. 351).

En el caso de América Latina, dichas autoras consideran fundamental remitirse a la Reforma o Movimiento de Córdoba desde el que se produjo un cambio trascendental: la necesidad de que las universidades reforzaran su función social, de modo que se “incorporara la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la universidad latinoamericana, y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales” (Ortiz y Morales, 2011, p. 351); sin embargo, en un primer momento tan solo logró la difusión cultural y de las

ideologías de la clase dominante, con un marcado carácter asistencialista y paternalista y un enfoque de la extensión cada vez más centrado en satisfacer el ámbito empresarial vinculado al mercado y a la producción (Ortiz y Morales, 2011).

Posteriormente, a principios del siglo XX, el concepto pasó a tener como principio rector “la justicia social, entendido como la obligación de compartir la cultura y los conocimientos con los menos favorecidos” (Serna, 2007, p. 7), pero desde una dinámica de compartir conocimiento y cultura con los grupos marginales o vulnerables que abarcó desde el altruismo -en pro de los sectores más marginados- hasta la vinculación empresarial, visión que tomó fuerza a mediados de la década de los ochenta, cuya crítica más acérrima giró en torno al mercantilismo que llegó a calar en las universidades, enfocadas en la rentabilidad y en generar profesionales que respondan a lo que requiere la sociedad (Serna, 2007).

De igual forma, Serna (2007) asume una postura crítica ante la transformación preponderante que implica lo anterior, ya que “representa cambiar radicalmente el paradigma que le dio origen al fortalecimiento de la extensión como fruto de movimientos sociales y estudiantiles, y anteponer los beneficios económicos al papel de transformadora social, que es, en últimas instancias, el sentido de la universidad” (p. 12), sin dejar de lado que privilegia la concepción más tradicional de la educación superior desde la que la universidad se convierte en la única fuente del conocimiento científico y técnico al servicio de la rentabilidad económica (Serna, 2007; González y González, 2003).

Al igual que el funcionamiento de las universidades, definir qué es extensión también ha experimentado cambios: según comentan Núñez *et al.* (2017), en sus inicios, se concibió de la mano con la prestación de servicios “concretamente en la industria minera, los hospitales y la cárcel” (p. 4) en los que participaron notables académicos de las universidades españolas: tal iniciativa se considera un referente de los inicios de la extensión en América Latina; sin embargo, tal como indican Núñez *et al.* (2017), la Reforma de Córdoba es un hito en el modelo universitario latinoamericano al afirmar “la imposibilidad de una transformación educativa y cultural sin una social y política”; por tanto, desde ese momento se instauró la idea de que el estudiantado debía no solo compartir sus conocimientos, sino que debía generar nuevos en conjunto con la sociedad, así como “una mayor apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor” (Tünnermann, 2000, p. 3).

En cuanto a la Reforma, propició la discusión sobre el tema de la extensión y su vínculo con la sociedad: un primer acercamiento sucedió en el Primer Congreso Latinoamericano en Guatemala (1949), no obstante, en un principio, la difusión cultural fue planteada en una sola dirección “de la universidad hacia la sociedad” (Núñez *et al.* (2017, p. 5), a lo que se suma que hacia la segunda mitad del siglo XX persistía la duda sobre cómo definir la extensión, la cual careció de un programa bien estructurado, así como de objetivos definidos; tuvo un carácter marginal (en tanto que guardaba poca o nula relación con las tareas docentes e investigativas y con los planes y programas de estudio); se sustentó en la

difusión cultural y respondió a las demandas de una sociedad clasista, cuyas expectativas no tuvieron un propósito concientizador y formativo, sino ornamental.

Tras diferentes esfuerzos, en las décadas de los setentas y los ochentas, la extensión fue incluida dentro del quehacer universitario, definida en función “del compromiso ineludible respecto de fortalecer los valores culturales propios sobre los cuales se afirman y asientan las identidades de los pueblos, contrario a las posiciones europeas, cuya tendencia se inclinó por la oferta de servicios -como en Europa Occidental y Estados Unidos-, la formación integral del estudiantado, mas sin práctica alguna de labor social -como en Europa del Este y Rusia- mientras que en países como Japón y Alemania, el concepto persiguió más la línea empresarial que privilegia el vínculo universidad-industria (Núñez *et al.* 2017, p. 9).

El cambio en tales décadas no solo significó incluir la extensión como parte de la función universitaria, sino repensar su definición, debido a que, como señala Tünnermann (2000), el discurso estaba plagado de paternalismo y asistencialismo, los cuales no solo implicaban un verticalismo muy evidente, sino una negación del conocimiento que las comunidades pueden dar y construir en el proceso. Sin embargo, no fue hasta 1972 en la Segunda Conferencia de Universidades Latinoamericanas, realizada en México, que se construyó una definición integral en la que ambas partes -universidad y comunidad- se relacionan desde un vínculo comunicativo, horizontal, crítico y liberador, cuyo fin es transformar la realidad.

### **Referentes conceptuales**

En cuanto a la extensión, Tünnermann (2000) señala que la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural contribuyó a que se definiera el concepto en torno a su “naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades”:

Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades, debe proponerse proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad, además de estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación. (p. 4)

Como lo indica el autor, tal definición empata con la idea de que la universidad es el ente donde se produce el conocimiento -cualquiera de sus áreas- y que, desde esta perspectiva- está llamada a “iluminar” a la sociedad con los saberes que se generan a lo interno de sus paredes, lo cual no solo legitima la fuente desde donde nace el conocimiento, sino que, como menciona Tünnermann (2000), subraya el carácter de “entrega” y hasta podría decirse de “dádiva cultural” o, en todo caso, un marcado acento “paternalista” o “asistencial” en las labores que se realizaban” (p. 5).

En relación con lo mencionado, de Sousa (2013) coincide al mencionar que “según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y ritmos de la investigación” (p. 25); es decir, es la universidad la que, desde su desconocimiento, ingresa a las comunidades para ofrecer panaceas a problemas que, en muchos casos, no lo son. Aparte de ese paternalismo asistencialista o ese asistencialismo paternal, queda claro que es la universidad la que elige “sobre el contenido y el alcance de su proyección”, aspecto que deja por fuera a los participantes de las comunidades.

Desde esa perspectiva,

es la universidad la que da y la colectividad la que recibe: la extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la Universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso. (Tünnerman, 2001, p. 5)

A lo que se suma que es

un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y los hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. (de Sousa, 2013, pp. 45-46)

Muy distinta a esa visión, de Sousa (2013) propone, en primer lugar, el desarrollo de un conocimiento pluriuniversitario que es contextual, siempre y cuando “el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar”, lo cual implicaría que “la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretende resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios”, además de que “obliga al diálogo o confrontación con otros tipos de conocimientos, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica” (p. 46).

El modelo universitario de extensión del que habla de Sousa (2013) persigue la inclusión de diversos actores que suelen quedar relegados o totalmente excluidos de la transfusión (término que -en todo caso- hay que problematizar) universidad-comunidades, entre los que se encuentran “movimientos sociales, grupos sociales vulnerables (inmigrantes ilegales, desempleados, pacientes crónicos, ancianos, portadores de sida), comunidades populares, etc.” (p. 47) a quienes se debería participar, de acuerdo con el autor, en la producción/construcción del conocimiento.

Sin embargo, para lograr lo anterior es imprescindible que las universidades no visualicen la extensión desde una óptica mercantil, aun cuando el sistema busque lo contrario, sino que la prioricen dentro del quehacer universitario, con el fin de lograr “una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la

democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en defensa de la diversidad cultural”, lo cual implica un divorcio de actividades rentables con miras a “recaudar recursos extrapresupuestarios” (de Sousa, 2013, p. 70).

En segundo lugar, de Sousa (2013) plantea la ecología de saberes, un concepto que persigue un proceso inverso al que se da en la extensión universitaria, ya que su propuesta -en primera instancia- sugiere una “revolución epistemológica” (p. 72), en la que el conocimiento surge de afuera de la universidad hacia adentro, por ende, “consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos de culturas no occidentales que circulan en la sociedad” (pp. 71-72). Dicha ecología, además, busca revalidar el conocimiento generado en esos espacios extramuros, deslegitimado por las instituciones de educación superior por no considerársele científico, de acuerdo con los parámetros que este dicta.

En la misma línea, Serna (2007) apunta a que, si bien la extensión ha transitado por varios modelos -como el altruista, el divulgativo y el vinculatorio empresarial- no es sino el *concientizador*, fundamentado en planteamientos de Freire, el que debería imperar, debido a que persigue la creación de conciencia, el despertar de la capacidad de análisis crítico y la acción eficaz y transformadora, lo que desemboca en una participación política activa y en la constitución de grupos de interés y de presión que van en contravía de la burocracia institucional. (González, 2015, p. 26)

Al igual que los pensadores mencionados, Freire (2004) parte del objetivo principal de la educación, la humanización del ser humano a través de acciones conscientes para la transformación del mundo dentro de una realidad histórica, para referirse a la extensión. En primera instancia, Freire (2004) problematiza el término *extensión* desde su semántica: si se entiende como la acción en la que alguien extiende alguna cosa -su conocimiento y técnica- hasta alguien aquel que recibe el contenido del objeto, no se estaría realizando extensión como tal, porque lo que en realidad está sucediendo es un acercamiento desde un ente “calificado” con conocimiento validado por una institución, un título universitario y/o su experiencia en un ámbito dado, que invisibiliza a la otra parte, el humano en su situación histórica, lo cual desde las acciones de la extensión es un sinsentido.

Luego, como complemento de su análisis, Freire (2004) explora la extensión como un campo asociativo que relaciona el concepto con visiones de mundo de la siguiente manera:

- extensión= transmisión
- extensión= sujeto activo (el que extiende)
- extensión= contenido (tomado por quien extiende)
- extensión= entrega (de algo que es llevado por un sujeto que se encuentra “atrás del muro” a aquellos que se encuentran “más allá del muro”, “fuera del muro”. De ahí que se hable de actividades extramuros.
- extensión= mesianismo (por parte de quien extiende)

- extensión= superioridad (de quien entrega y del contenido que se brinda)
- extensión= inferioridad (de los que reciben)
- extensión= mecanicismo (en la acción de quien extiende)
- extensión= invasión cultural (a través del contenido llevado, que refleja la visión del mundo de aquellos que llevan, que se superpone a la de aquellos que, pasivamente, reciben). (pp. 20-21)

Si se parte de lo anterior, de acuerdo con Freire (2004), lejos de de transformar, la extensión termina convirtiendo al ser humano en una especie de cosa, “además de negar la formación y la constitución de conocimientos auténticos y la acción y la reflexión verdaderas a aquellos que son objetos de tales acciones” (p. 21); por tanto, el planteamiento del autor apela a que el extensionista esté en la disposición de transformar y transformarse a partir del intercambio de saberes entre los participantes, en vez de tan solo "persuadir (domesticar) a las poblaciones rurales a aceptar su propaganda y aplicar sus posibilidades técnicas y económicas” (pp. 22-23), a lo que se suma que la extensión incurre en el error de pretender el abandono de saberes y prácticas autóctonos por aquellos que responden a lo científico; es decir, transmutar unas formas de ver y abordar la realidad por otras ajenas que no aseguran la generación de habilidades ni la sostenibilidad del proceso.

Contrario a esa domesticación, Freire (2004) propone que la extensión se constituya por distintas acciones desde las que extensionista y comunidad trabajen juntos respecto de una realidad que ha sido problematizada, captada críticamente, sobre la que se reflexiona y actúa: ese proceso se concebiría como la acción transformadora que debe perseguir la extensión universitaria.

Partiendo de la propuesta de Freire (2004), respecto de que la educación transforme la realidad y a los sujetos que en esta se desenvuelven, la pedagogía intercultural funge como el modelo más pertinente, acción que implica repensar la pedagogía analizando cuál epistemología la sustenta (Gómez, 2010); por tanto, si nos situamos desde el positivismo la acción tenderá a reproducir las cosas tal cual han funcionando hasta el presente, sin que medie mayor reflexión crítica, perpetuando el *status quo* educativo imperante, por demás castrante en lo que creatividad, construcción y libertad -entre otros elementos- se refiere. Dado lo anterior, imprescindible “recurrir a otros paradigmas alternativos y críticos que exigen la revisión exhaustiva de las diferentes posibilidades expresadas por la realidad, la cual no está agotada en explicaciones científicistas, iluministas, objetivistas o racionalistas” (p. 78) que encuentran un marco de acción en la pedagogía intercultural.

La propuesta de Gómez (2010) en torno a la pedagogía intercultural es que esta nazca en conjunción con los sujetos que integran cada comunidad, de modo que se aboque al estudio de la práctica educativa desde los sujetos mismos, y se apoye en paradigmas críticos, complejos y alternativos o, dicho de otra forma, en aquellos que promuevan y generen procesos de emancipación, desmitificación y transformación de la realidad, buscando una sociedad más justa en la que quepamos todos y todas;

pero en la que no quepa todo, pues en ella no habría lugar para la injusticia, la exclusión, la destrucción de la naturaleza o el socavamiento de la vida misma. (p. 79)

En consonancia con las posturas anteriores, para Gómez (2010), la pedagogía intercultural representa una forma de acercamiento horizontal con los hacedores de esos otros conocimientos que son desdeñados por aquellos que se producen a lo interno de las universidades -“bendecidos” por una comunidad científica que los valida y legitima-, con el fin de que instituciones y sujetos compartan sus conocimientos desde un marco de respeto mutuo, dialógico y horizontal que promueva la transformación de las sociedades y el bien común, sin que lograrlo signifique una desvinculación con los orígenes y las historias sobre los que han transitado. A partir de lo anterior, Gómez (2010) la define como una práctica que “reflexiona sobre su quehacer, esto es, repiensa la enseñanza y el aprendizaje desde la diferencia, desde la autocrítica, la política, la ética y la estética, en pro de la transformación personal y social de la humanidad” (p. 80).

Para desarrollarla dentro y fuera del aula, la pedagogía intercultural precisa tener claridad sobre el concepto de identidad, entendida no como un hecho dado, un cúmulo de características estáticas, es decir, “un esencialismo irreversible e inamovible, sino como un proceso de autoconstitución individual y social alejado de posiciones puristas (etnocéntricas), que funciona como dispositivos ideológicos legitimadores de un actuar sin consecuencia ni responsabilidad ética” (Gómez, 2010, p. 80) y “desde contextos propios de cada pueblo o persona, desde su territorio, su tierra, su geografía, lo cual remite, también, al derecho de autonomía” (Gómez, 2010, p. 80).

Para lograr esa interculturalidad, no obstante, menciona el autor, será imprescindible “estudiar, investigar, reflexionar y problematizar la realidad cultural circundante, o detenerse a pensar antes de actuar sobre la realidad, con el fin de evitar que en nombre de la interculturalidad se favorezcan la discriminación, la desigualdad o la injusticia”, precisamente porque cuando se hace extensión, tal como explicó Freire, el extensionista suele posicionarse como la voz de la verdad que viene a iluminar a quienes “carecen de ella o no la conocen”.

En el caso de Aguado (2003), la pedagogía intercultural se constituye en un intento por “responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada” (p. 1), concepto en el que la interculturalidad “no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque” (p. 1). De acuerdo con la autora, la interculturalidad persigue los siguientes principios:

1. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria.

2. Es relevante para todos: no hay distinción entre si se es emigrante o minoríaétnica y culturales
3. Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral.
4. Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto.
5. Es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas. (Aguado, 2003, p. 2)

Al ser un modelo que abraza la inclusión, la pedagogía intercultural como forma de comunicar y trascender la extensión universitaria partirá del respeto de la individualidad cultural de los sujetos, quienes pertenecen a realidades específicas desde las que producen conocimiento y desde la que construyen su visión de mundo; es decir, “cada uno pertenece y proviene de diferentes grupos o marcos culturales a partir del que se forman como personas mediante encuentros e intercambios”, mientras “acentúa la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas” (Aguado, 2003, p. 14).

Para finalizar este apartado, sobre la pedagogía intercultural, Aguado (2003) agrega que

es la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso desde el que se busca la igualdad de oportunidades, la superación de la exclusión y la adquisición de habilidades en todos los participantes, sin olvidar que rompe con el paradigma unicultural para actuar desde uno complejo, holístico, a través del diálogo entre culturas, lo cual evidencia los distintos caminos que hay para aprender. (pp. 16-17)

Entonces, a partir de las definiciones anteriores, para efectos de este proyecto, se entenderá por *extensión* un acercamiento entre los representantes de una comunidad universitaria y los habitantes de un lugar, quienes construyen una propuesta de trabajo conjunto a partir de los recursos que disponen en pro del bien común, mientras generan herramientas y habilidades sostenibles en el tiempo a través, en este caso, de la pedagogía intercultural, enfoque consecuente con la propuesta de *Dinámicas de la común-unidad (comunidad) de Caño Negro*.

### **Metodología**

Antes de desarrollar el apartado metodológico, es imprescindible referirse a la génesis de este trabajo y al aporte de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria: tal como se mencionó en un principio, el proyecto *Dinámicas de la común-unidad (comunidad) de Caño Negro* fue formulado en el módulo *Gestión y políticas*

*universitarias*; sin embargo, en la fundamentación teórica desde la que desarrolla su accionar converge la reflexión crítica originada en los módulos *Fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía universitaria*, *Investigación y práctica pedagógica* y en el curso *Pedagogía intercultural en la Educación Superior* desde los que se debatió y problematizó respecto de desde qué lugar epistemológico se enuncia y desarrolla la pedagogía universitaria: en el caso de este documento, esa pedagogía se refiere al quehacer extensionista dentro de una entidad de educación superior.

La reflexión generada en dichos módulos, así como en el curso *Pedagogía intercultural en la Educación Superior*, representa el sustento de este trabajo en cuanto a que propició un cuestionamiento en torno a cuál es el discurso de las universidades estatales respecto de la extensión: tras revisar cómo la definen, queda claro que todavía hay resabios de esa visión unidireccional, la cual privilegia el conocimiento científico generado y legitimado por la comunidad académica, situado muy por encima del que se genera en las periferias, así como la idea de transfusión/transferencia de conocimientos, como si las comunidades no solo no los produjeran, sino que necesitaran de ese “vaciar” de saberes. Tal práctica atenta contra uno de los principios sobre los que debería cimentarse la extensión: la horizontalidad con todo lo que ella implica; es decir, consenso, escucha, respeto, acciones compartidas y formación/fortalecimiento de habilidades.

De igual forma, al trabajar con comunidades a través de la extensión es necesario establecer un diálogo horizontal con los actores locales, los participantes, pues a partir de ellos y su contexto es que se establece cuáles son sus necesidades más apremiantes, así como las posibles vías para solucionarlas o, al menos, mejorar sus condiciones actuales, por ello es que la metodología planteada en este proyecto representa una acción consecuente con los planteamientos que se indica en el apartado de referentes teóricos, respecto de cómo debe concebirse y practicarse la extensión universitaria.

Al considerar lo anterior, es imprescindible que el encuentro universidad-comunidad considere prácticas reflexivas y críticas de parte de los distintos actores. En concordancia con lo mencionado, para este trabajo se eligió la investigación acción participativa (IAP), definida por Balcázar (2003), como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad que colecta y analiza información para actuar sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (p. 60), para dar ese primer paso de encuentro comunitario.

Respecto de las características de la IAP, Balcázar (2003) menciona las siguientes:

- a) Se desarrolla con comunidades o grupos oprimidos, excluidos, marginados, que no forman parte de las prioridades estatales, lo cual produce relaciones asimétricas.
- b) Las personas que participan, independientemente de su grado de educación y posición social, contribuyen en forma activa al proceso de investigación. Esta posición es influenciada por la pedagogía del oprimido de Freire y refleja la convicción de que la experiencia de todas las personas es valiosa y les permite contribuir en el proceso. (p. 60)
- c) [La IAP] está enfocada a generar acciones para transformar la realidad social de

las personas involucradas. Esta posición cuestiona la función social de la investigación científica tradicional. (p. 60)

Por su parte, Ander-Egg (2003, pp. 4-5) agrega que la IAP

- en tanto investigación, se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica;
- en cuanto acción, significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento;
- y, por ser participación, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores (equipo técnico o agentes externos), como la mismas gentes destinatarias del programa, que ya no son consideradas como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados.

Como estrategia participativa y horizontal, en la IAP es fundamental no solo cumplir y respetar los aspectos mencionados, sino sentar un posicionamiento epistemológico que permita repensar el intercambio entre los participantes del proceso y proponer “un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece” (Ander-Egg, 2003, p. 61); por consiguiente, en este caso se implementa la pedagogía intercultural (PI), la cual persigue

disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudarlos a incrementar el grado de control sobre aspectos relevantes en sus vidas, respetando sus prácticas culturales y las diferencias que estas suponen. (Ander-Egg, 2003, p. 61)

Al partir de la PI, se debe pensar en actividades como las que se menciona a continuación (Balcázar, 2003):

- a) Diagnósticos participativos para identificar necesidades, prioridades, debilidades y fortalezas.
- b) Formación de grupos de acción para planear acciones conjuntas
- c) Actividades grupales en las que se desarrolle conciencia crítica, así como se reflexione en torno a cuál son los orígenes/causas de su situación actual
- d) Actividades grupales en las que los participantes identifiquen soluciones.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de la pedagogía intercultural es propiciar espacios de encuentro para que los grupos generen acciones a través del aprender haciendo, desde sus contextos y saberes específicos, de manera que “descubran su propio potencial

para actuar y se liberen de estados de dependencia y pasividad: así, comprenderán que la solución está en el esfuerzo personal y grupal para cambiar el estado de las cosas” (Freire, 2004, p. 25); en otras palabras, el acercamiento se hace partiendo de que todos saben algo, todos ignoran algo, pero en conjunto ese saber puede aumentar y enriquecer la experiencia individual y grupal en ambas direcciones, desde un conocer situado.

Dado que el objetivo de implementar la IAP y la PI en el proyecto Dinámicas de la común- unidad (comunidad) de Caño Negro: una mirada más allá del Refugio Nacional Mixto de Vida Silvestre Caño Negro (RNMVSCN), es fomentar el diálogo, la participación, la construcción conjunta de saberes, se han planteado las siguientes actividades:

- a) IAP con los vecinos de distintas localidades del distrito Caño Negro: al mes de agosto del año 2017, se había trabajado con tres comunidades, las cuales son Caño Negro, Veracruz y Las Marías.

En el caso de Caño Negro, las necesidades identificadas giran alrededor de una problemática principal: el Refugio Nacional de Vida Silvestre Caño Negro. Este humedal clasificado como un sitio RAMSAR por su biodiversidad, representa las dos caras de una misma realidad: por un lado, es una fuente de atractivo turístico, visitado por observadores de aves que provienen de distintas partes del mundo, mas, por otro, es un espacio que genera disputas y resistencias a sus habitantes, debido a que no todos tienen el mismo tipo de acceso al lugar<sup>4</sup> de lo que se origina un sentimiento de no pertenencia y no identificación con el espacio donde se vive y se ha crecido. Lo anterior, a su vez, redundo en una desarticulación con el lugar, su historia y lo que pueda pasar debido a la inacción de la comunidad que ve como ajeno el espacio donde vive y, por ende, lo que suceda allí, sin dejar de lado el desconocimiento de su pasado.

Por las razones mencionadas, los vecinos consideran que toda actividad -del tipo que sea- no contribuye al desarrollo de Caño Negro, motivo por el que no ven fuentes de trabajo ni mayores oportunidades para salir adelante y deciden irse del lugar: en relación con el tema del desarraigo, otro aspecto importante es que los mapas de Caño Negro tan solo informan sobre el humedal y algunos establecimientos, por lo que precisan de mapas en donde no solo ubiquen sus casas, sino aquellos puntos significativos para la comunidad.

Con respecto a Veracruz, las problemáticas detectadas son similares a las que se dan en Caño Negro: no hay fuentes de trabajo ni mayor desarrollo en la comunidad, a lo que se suma la desarticulación local y la incomunicación con otras comunidades, lo cual impide aunar esfuerzos para trabajar por el bien común. A pesar de ello, el aporte de esta comunidad ha sido muy relevante en cuanto a brindar los insumos con los que se construyó la entrevista en torno a la historia de Caño Negro, aplicada a informantes clave del lugar.

En cuanto a Las Marías, los vecinos se han dado a la tarea de formar distintos grupos para solventar las necesidades de la comunidad, ya sea el Comité de Caminos, la Junta de Educación y el Grupo de Mujeres, desde los cuales han gestionado acciones para

4. En cuanto al acceso al humedal, este puede verse obstaculizado por carencia de recursos (no todos los habitantes tienen un bote para navegar en el humedal), por los periodos de veda (si bien es cierto, durante estos se puede navegar, la pesca es totalmente prohibida) o porque instituciones interponen trabas para su acceso (horarios de entrada al lugar).

mejorar las condiciones del lugar; por ejemplo, en lo que respecta al mejoramiento de la red vial. Sin embargo, a nivel de organización grupal, hay confusión en cuanto a qué deben hacer, hay superposición y reduplicación de funciones, problemas de comunicación interna y externa a los grupos, lo cual redundará en el debilitamiento del trabajo comunitario y en el alcance y resultados de sus acciones.

b) Talleres participativos, cuyas temáticas se basan en las necesidades diagnosticadas.

c) Mesas de diálogo con actores locales e instituciones en torno a necesidades detectadas tanto en el diagnóstico como en los talleres participativos.

La descripción de cada uno de los talleres mencionados, así como de los insumos obtenidos a partir de las mesas de diálogo serán detallados en la sección de resultados y discusión.

### **Análisis y discusión de resultados**

En torno a las actividades planteadas mediante la IAP, y en consonancia con los postulados de la pedagogía intercultural, se desglosa a continuación los resultados obtenidos.

En primer lugar, en Caño Negro se culminó con un proceso de mapeo no solo del distrito, sino de las distintas comunidades que lo integran: como punto de partida se inició con un mapeo guiado por un profesional de geología, un baqueano del lugar, las extensionistas y un GPS con el que se marcó distintos lugares con la idea de completar, poco a poco, los mapas de cada comunidad, tanto con casas de habitación, abastecedores, clínicas, entre otros, como con espacios que son relevantes para el turismo.

Un segundo momento del mapeo se ha nutrido de talleres participativos con la comunidad, la cual brinda información sobre lugares, personajes, calles y edificios significativos para su historia: esta etapa se encuentra culminada en lo que respecta a la comunidad de Caño Negro. Sobre este objetivo, cabe recalcar su trascendencia en cuanto a que no solo ha servido para situar lugares y personas, sino para identificar fortalezas y recursos disponibles del lugar que, por hallarse inmersos y acostumbrados este, los habitantes pasan por desapercibidos.

Respecto de la comunidad de Veracruz, ha sido clave en cuanto a que, gracias a los insumos de los estudiantes del Liceo, se construyó el instrumento para entrevistar a informantes claves con el fin de obtener datos para recopilar la historia de Caño Negro, ausente en medios escritos, pero presente en la oralidad. En relación con lo anterior, las preguntas fueron clasificadas en los siguientes ejes: historia de Caño Negro, gastronomía, medios de transporte, festividades, primeros pobladores, formas de preparar alimentos, tipo de construcciones, sitios de importancia, especies de flora y fauna, problemáticas del lugar, aportes de los habitantes e institucionalidad en la zona, desarrolladas a través de una entrevista a profundidad, aplicada por estudiantes del Instituto Tecnológico de Costa Rica, San Carlos; la información recopilada se estará sistematizando a partir del año 2019 con el fin de que sirva como insumo para construir un museo itinerante de la historia de Caño Negro.

En cuanto a los talleres participativos, se han desarrollado en Las Marías, una comunidad organizada en distintos grupos con un objetivo común: mejorar las condiciones de vida de sus habitantes a través del trabajo colectivo y la gestión local de la mano de algunas instituciones estatales como el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) y los gobiernos centrales. En este caso, se han abordado temáticas como el concepto de grupo enmarcado en el trabajo en equipo, identificación y resolución de conflictos -con miras a mejorar las dinámicas comunitarias- y la estructura organizacional de cada grupo.

En lo concerniente a las mesas de diálogo, estas han abordado, principalmente, la temática de desarrollo en la zona, ya que constantemente se oye a los vecinos mencionar tal concepto, mas su significado no es claro y dista de una persona a otra. Al respecto, es necesario acotar que, para algunas personas, desarrollo es sinónimo de industrialización, para mientras que para otros equivale a dinero, empleo, infraestructura de mejor material, mejor red vial, emprendimientos sostenibles, acceso al estudio, entre otras ideas.

Entender lo anterior es fundamental para tener claridad no solo sobre qué tipo de desarrollo buscan los habitantes de Caño Negro, sino sobre cuál es pertinente y contextualizado para el lugar, ya que, por ejemplo, si al pensar en desarrollo este se vincula con industrialización, habría que preguntarse, ¿qué tan viable es industrializar Caño Negro?, ¿qué industrias podrían establecerse en Caño Negro? ¿quiénes tendrían los conocimientos técnicos para emplearse en esa actividad? ¿qué condiciones tendrían las personas que allí laboren? ¿cuál sería el impacto ambiental de la actividad industrial? Tales interrogantes son tan solo algunas de las que deben plantearse los vecinos del lugar al plantear un concepto de desarrollo adecuado para la zona, que no termine por excluirlos, que asegure sostenibilidad en el tiempo, que genere y fortalezca capacidades individuales y grupales y que no compita con el medioambiente.

Los resultados de las mesas de diálogo en torno a qué desarrollo se quiere para Caño Negro han generado discusiones enriquecedoras tanto para el equipo de extensionistas como para la comunidad, ya que ha sido en este espacio donde individuos, grupos y entidades locales se han sentido a intercambiar ideas, inquietudes y objetivos para pensar hacia dónde enrumbar las acciones y cómo hacerlo; es decir, planificar el desarrollo del lugar pero desde un planteamiento situado que considere las fortalezas y oportunidades, mas también las debilidades y amenazas construidas desde las diferentes voces que constituyen e integran la comunidad.

## **Conclusiones**

Repensar el concepto de extensión universitaria implica un cuestionamiento de múltiples elementos relacionados con los procesos educativos: en primer lugar, precisa problematizar qué se está entendiendo por conocimiento y cómo y cuáles son las condiciones de su producción; requiere también cuestionarse por el sitio -físico, simbólico, emocional- desde donde se genera ese conocimiento, así como cuáles son las voces que son tomadas en cuenta, cuáles no y por qué.

Por otra parte, se constituye en un ejercicio reflexivo sobre los paradigmas educativos desde los que se enuncian, en este caso, las universidades, en torno a lo que cabe preguntarse qué modelos privilegian y si, como instituciones de formación humana, cuestionan su quehacer diario y la devolución social que, como centros de educación superior, están llamados a hacer, mas no desde una posición vertical, sino de desde un acercamiento respetuoso y dialógico que genere habilidades y capacidades, en lugar de dependencias a través del asistencialismo que ya, per se, coloca en desventaja a distintos grupos y comunidades, aun cuando las instituciones piensen que está promoviendo el crecimiento individual y colectivo, la creatividad y la participación para la solución de situaciones conflictivas y el diálogo entre sectores e instituciones.

Repensar el concepto de extensión universitaria apela no solo a revisar lo que cada universidad defina como extensión, sino a verificar que su práctica cumpla con los criterios de dialogicidad y horizontalidad desde los que, extensionista y comunidad, se transformen y transformen su realidad, sin irrespetar las condiciones en que esta ha sido producida, tal como señala Freire y que concuerda con los postulados de la pedagogía intercultural que persigue, entre otros objetivos, “responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada” (Aguado, 2003, p. 1), no solo por un compromiso social, sino en aras de ser consecuente.

Desde la pedagogía intercultural, y como resultado del proyecto *Dinámicas de la común-unidad (comunidad) en el distrito Caño Negro*, es imprescindible destacar que el diálogo debe permear toda acción, puesto que es la única vía para que las transformaciones sean producto de un colectivo que conoce las particularidades de su entorno y de su historia, que reflexiona en torno hacia dónde va y qué quiere para su presente y futuro y que está dispuesto a escuchar y compartir con las universidades, siempre y cuando respeten sus dinámicas y las incluyan en procesos participativos y respetuosos de la diferencia y de otros saberes, elementos que, dentro de la extensión, lejos de distanciar, deberían enriquecer y acercar.

Por último, repensar el concepto de extensión universitaria se constituye en un ejercicio reflexivo, y práctico en el presente, cuyos insumos han sido generados a partir de los módulos *Fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía universitaria*, *Investigación y práctica pedagógica* y del curso *Pedagogía intercultural* en la Educación Superior de la Maestría en educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional, gracias a los cuales fue posible cuestionar no solo las fuentes/voces desde donde se construye el conocimiento -ese que es privilegiado, legitimado por la academia y, aparentemente, único- sino revisar de forma crítica los conceptos que, sobre la extensión, han desarrollado las universidades y la forma en que estas han venido practicándola hasta el presente, de modo que contribuya a establecer procesos realmente participativos y a instaurar diálogo y habilidades, en vez de hermetismo y dependencias.

## Referencias

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Mc Graw-Hill.

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación acción participativa*. Ed. Lumen Humanitas.
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades, IV*, 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- De Sousa, B. (2013). *La universidad popular del siglo XXI*. EUNA
- Freire, P. (2004). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (23a edición). Siglo XXI
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 11(1)*, 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Gómez, J. (2010). Pedagogía intercultural: ¿un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación? *Revista Electrónica Educare, XIV(1)*, 77-84. <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419008.pdf>
- González, C. (2015). *Presencia de la Universidad Técnica de Cotopaxi y su influencia en el desarrollo cultural estudiantil del cantón La Maná. Propuesta de un proyecto de gestión artística como parte de la vinculación con la comunidad* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Técnica de Cotopaxi. <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/6300/1/MUTC-000295.pdf>
- González, G. y González, M. (2003). *Universidad, sociedad y extensión universitaria: apuntes para un análisis*. [http://www.sapiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/Universidad,\\_Sociedad\\_y\\_extensi%C3%B3n\\_universitaria:\\_apuntes\\_para\\_un\\_an%C3%A1lisis./1441CF5BE17A6CC5C1256DD30047B14B!opendocument](http://www.sapiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/Universidad,_Sociedad_y_extensi%C3%B3n_universitaria:_apuntes_para_un_an%C3%A1lisis./1441CF5BE17A6CC5C1256DD30047B14B!opendocument)
- González, G. y González, M. (2006). Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. *Revista Cubana de Educación Superior, XXVI(2)*, 69-76.
- Marins, R. (2004). Extensión universitaria: concepto, política y una experiencia práctica. *Perspectivas Rurales Nueva Época, 15-16*, 179-190. <http://revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/3645>
- Muñoz, M. y Farías, L. (s. f.). *El paradigma positivista en la educación y su crisis necesaria para un mundo heterogéneo*. <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/paradigma-positivista.pdf>
- Núñez, A., Álvarez, B. y Martínez, C. (2017). La extensión universitaria y su relación con la formación inicial de las carreras pedagógicas en Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación, 17(3)*, 698-719. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30280>
- Ortiz, M. y Morales, M. (2011). *La extensión en América Latina*. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a07.pdf>
- Sader, E., Gentili, P. y Aboites, H. (compiladores) (2008). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (1era ed). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

- <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/>
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 3-25. [https://www.researchgate.net/publication/28163395\\_Mision\\_social\\_y\\_modelos\\_de\\_extension\\_universitaria\\_del\\_entusiasmo\\_al\\_desden](https://www.researchgate.net/publication/28163395_Mision_social_y_modelos_de_extension_universitaria_del_entusiasmo_al_desden)
- TEC. (2021). *Extensión*. <https://www.tec.ac.cr/extension>
- Tünnermann, C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/80/EL%20NUOVO%20CONCEPTO%20DE%20LA%20EXTENSION%20UNIVERSITARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UCR, Sede el Caribe. (2019). *Información general*. <https://sedecaribe.ucr.ac.cr/index.php/accion-social/coordinacion-de-accion-social>
- UNA. (2015). *Vicerrectoría de Extensión*. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/14081>
- UTN, Vicerrectoría de Extensión y Acción Social. (2018). *Lineamientos y formulario para la presentación de proyectos ante la Vicerrectoría de Extensión y Acción Social*. <https://www.utn.ac.cr/sites/default/files/Anexo%201.%20LINEAMIENTOS%20Y%20FORMULARIO%20PROYECTOS%20EXTENSION%20%281%29.doc>



## **Planificación curricular y Diseño Universal de Aprendizaje en la educación superior: hacia un aula intercultural e inclusiva**

*María Fernanda Chacón Mata*<sup>1</sup>

Universidad Nacional

Costa Rica

[mariafernandachacon2191@gmail.com](mailto:mariafernandachacon2191@gmail.com)

### **Resumen**

La educación superior tiene el reto de responder a la diversidad de culturas y saberes existentes en el aula universitaria. Por esta razón, las instituciones requieren de una reflexión continua sobre sus prácticas pedagógicas de manera que se garantice el reconocimiento y la visibilización de todos los grupos culturales. La educación intercultural permite dar esa voz a los grupos olvidados a través de la interacción, enriquecimiento mutuo y construcción conjunta de los saberes. Por lo tanto, el aula universitaria se convierte en un espacio donde la diferencia es el punto de encuentro para la construcción del conocimiento. El DUA en este contexto, surge como una alternativa para responder a esa diversidad de aula, ya que a partir de sus propuestas de interacción, implicación e intencionalidad por parte de cada uno de los actores posibilitan a la educación superior avanzar hacia ambientes educativos interculturales, de construcción conjunta y de calidad para todos.

**Palabras clave:** Diversidad, Diseño Universal de Aprendizaje, educación superior, inclusión, interculturalidad

### **Abstract**

Higher education has the challenge of responding to the diversity of cultures and knowledge existing in the classroom. For this reason, institutions require continuous reflection on their pedagogical practices so as to guarantee the recognition and visibility of all cultural groups. Intercultural education allows to give that voice to forgotten groups through interaction, mutual enrichment and joint construction of knowledge. Therefore, the university classroom becomes a space where the difference is the meeting point for the construction of knowledge. UDL, in this context, emerges as an alternative to respond to this diversity of the classroom. From its proposals of interaction, involvement and intentionality from each of the actors, they enable higher education to advance towards intercultural educational environments of joint construction and of quality for all.

**Keywords:** diversity, higher education, interculturality, inclusion, UDL

1. Bachiller en Música con énfasis en Educación Musical. Docente de música para secundaria en St Jude School. Actualmente, cursa la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional.

## Introducción

La educación superior se encuentra ante cambios que la llevan a retarse e innovarse constantemente para no quedarse atrás en el siglo XXI. Particularmente, uno de los mayores desafíos con los que se encuentra es la diversidad de contextos, culturas o realidades presentes, no solo en la sociedad, sino también dentro del aula.

La diversidad de culturas, tradiciones y saberes ha sido visibilizada mediante distintos esfuerzos a nivel nacional, tal es el caso de las directrices planteadas para la Red de Educación Intercultural del MEP en el 2019, que recalcan la importancia de reconocer esta multiculturalidad e interculturalidad en el sistema educativo. No obstante, la materialización de estos esfuerzos se ven opacados ante el accionar de los gobiernos en respuesta al mundo globalizado. Méndez (2012) habla de procesos educativos colonizados, en los cuales las políticas y objetivos son decididos sin la participación de sus actores principales y obedecen a los intereses de grupos dominantes. Estos grupos buscan generar únicamente profesionales que se incorporen al mundo laboral sin tomar en cuenta su humanidad, su cultura, su contexto, su ser.

Ante esta lucha, cada día los docentes y estudiantes militan en un espacio educativo alejado de las realidades culturales presentes. Walsh (2017), a partir de las ideas de Freire y Fanon, menciona que la educación como tal es una práctica social y política, la cual puede ocultar esta realidad de dominación, o también, es capaz de trazar rutas metodológicas encaminadas al reconocimiento, concientización, liberación y transformación de esta realidad. Estas acciones dirigidas a cambiar el orden trazado por los grupos dominantes, parten de la identificación y disconformidad de este problema para intervenir y transformar en otra realidad.

Por esta razón, se habla entonces de no ir hacia una educación multicultural, que propone la diversidad de culturas desde una perspectiva meramente cognitiva, sino de hallar la educación intercultural, donde cada una de estas culturas sea visibilizada, tenga su propia voz y sea enriquecida mutuamente de las diferencias presentes en los demás. La interculturalidad, según Escarbajal (2011), requiere de una educación con intencionalidad al suponer un acercamiento al otro, puesto que permite construir una sociedad más justa a través de la comunicación e interacción entre culturas. Por consiguiente, los currículos tienen la responsabilidad de responder a esta diversidad y no dar ventaja a la cultura dominante.

Ante esta interculturalidad, el DUA surge como una alternativa para garantizar la inclusión, ya que supone que el sistema debe modificar sus estrategias para así garantizar el éxito de todos. El DUA, según Espada *et al.* (2019) busca romper el enfoque homogeneizante de la educación tradicional donde el docente prepara materiales en un mismo formato al asumir que todos los estudiantes aprenden de la misma manera. El DUA propone espacios de apertura donde todos acceden al aprendizaje, pero cada uno lo alcanza de acuerdo con su contexto, sus memorias y sus conocimientos previos.

Este ensayo busca analizar cómo el DUA es esta alternativa que permite que la planificación curricular, en la educación superior, se encamine hacia un aula intercultural e

inclusiva, en la cual todos los estudiantes, independientemente de su contexto, tengan el mismo acceso al aprendizaje y que, además, aprendan desde la diversidad de su propia aula.

### **El aula universitaria: conjunción de muchos contextos**

Voces, memorias y saberes: Abigail se levantó hoy a las 4:30 de la mañana, preparó un desayuno rápido para poder tomar el bus hacia Alajuela y luego conectar con el bus de 6:45 hacia la Universidad Nacional (UNA), ella tiene clases a las ocho de la mañana. Kenneth es oriundo de Pérez Zeledón, desde su primer año vive en Heredia en las residencias universitarias y matrícula todos los bloques completos desde el primer semestre para mantener su beca. Cristina, herediana de nacimiento, trabaja en un centro de atención telefónica para pagarse la "U", puede llevar algunas materias ya que le chocan los horarios.

De acuerdo con los casos anteriores, el aula universitaria costarricense es una conjunción de múltiples contextos que implican no solo una diversidad de orígenes geográficos, sino, también, de culturas, tradiciones, memorias y maneras de aprender que conllevan a un proceso de aprendizaje dinámico y cambiante. Según Espada et al. (2019), el contexto educativo está matizado por estudiantes que conforman distintos grupos de la sociedad, por lo tanto, sirve como punto de encuentro y tiene la obligación de promocionar una sociedad integradora que logre una educación para todos. La variedad de realidades en el aula exige que las instituciones de educación superior ofrezcan estos espacios de acogida que posibiliten la interacción entre todos los actores.

La diversidad de contextos es una de las razones por las que Costa Rica se considera multicultural. Su confluencia de diversas culturas, tanto autóctonas como emergentes, además de las diversas cosmovisiones, expresiones de religiosidad, códigos y estilos de vida son lo que Méndez (2012) describe como tejido multicultural. Este concepto acuñado por el autor del todo no se encuentra visibilizado en la educación superior, ya que él sostiene que, aunque se llame un país constitutivamente multicultural, desde el punto de vista educativo es monocultural, por lo tanto, en las prácticas educativas se sigue negando la diversidad de voces, tradiciones, memorias y saberes, en consecuencia, todos los participantes del proceso educativo no tienen el mismo acceso al aprendizaje. Al respecto, Méndez (2016) menciona que la cultura dominante del proceso globalizador tenderá a eclipsar otras manifestaciones de este, si en la práctica de aula no se propician los ambientes para descubrir y valorar la diversidad.

El proceso globalizador y homogeneizante, donde se encuentra la educación, ha minimizado la variedad de expresiones culturales que existen dentro de las aulas. De acuerdo con Bravo y Mansilla (2020), la constante estandarización de todos los procesos humanos, tanto de producción como los modos de vida amenazan con invisibilizar y desaparecer toda la diversidad cultural en todo el mundo. En la educación esto se refleja, de igual manera, al imponer programas y planes de estudio que implican llevar a un estándar nacional o internacional a los estudiantes, sin tomar en cuenta sus contextos tanto educativos como culturales y sociales. Al homogeneizar estos elementos Carrillo (2020)

asegura que se reprimen las diferencias, pero no se eliminan, por lo que se generan diversos niveles de ciudadanía.

En atención a esta diversidad olvidada, las instituciones de educación superior requieren de una reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas, por lo tanto, el reconocimiento y visibilización de cada uno de los grupos es vital. No obstante, la educación actual presenta el reto no solo de visibilizar, sino también, de dar una voz a cada una de las culturas, memorias y saberes presentes en el aula, se debe proporcionar un punto de encuentro integrador de estas culturas, lo que ha llevado a hablar de la interculturalidad sobre la multiculturalidad.

La educación intercultural amplía la curiosidad y el respeto por otros puntos de vista, así como genera un concepto de identidad dinámico ante la diversidad de criterios culturales (Escarbajal, 2011). Este interés o curiosidad por el otro presupone una intencionalidad de acercamiento entre personas y culturas diferentes, por lo que las distintas culturas o realidades no sólo coexisten, sino que, además, se reconocen, aceptan y construyen juntas el saber. Para Bravo y Mansilla (2020), “se debe comprender la educación como un espacio para compartir saber/hacer/ser y, en esta triada el compartir, el ser significa implicarse e implicar a la otra persona” (p. 76). A partir de esta idea, los actores involucrados en los procesos educativos se construyen mutuamente, a través del respeto y el interés por el punto de vista del otro.

La aproximación al otro genera una subjetividad crítica y capaz de reconocer el valor de la diversidad y produce en la educación no solo una visibilización de las culturas, sino un enriquecimiento mutuo y consciente de las distintas dimensiones del saber existentes dentro del aula. La inclusión dentro de la interculturalidad parte de la premisa que ninguna cultura es portadora de la verdad absoluta, pues todos los saberes son contextualizados y situados históricamente, por lo tanto, la diversidad no es una amenaza o una limitación, sino que es una condición para el aprendizaje (Méndez, 2012).

### **La interculturalidad y la educación inclusiva**

A partir de la interculturalidad se busca el camino hacia una educación inclusiva e integradora que garantice la atención y visibilización individual y sociocultural y que pretenda una interacción entre los actores (Méndez, 2016). Al respecto, Espada et al. (2019) proponen que la educación inclusiva:

Es el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje de las culturas, de las comunidades y de las personas que se encuentran excluidas del sistema educativo, a fin de reducir la exclusión en la educación. (p. 208)

La inclusión es entonces un proceso que supone que todos tienen el derecho a los mismos accesos a la educación, que pone la igualdad por encima de la diferencia y sugiere una reestructuración del pensamiento social, cultural y escolar. Según Escribano y Martínez (2013), la inclusión identifica la individualidad a través de la presencia, participación y éxito

de todos los estudiantes, por lo que se entiende que las diferencias son un punto de enriquecimiento colectivo y no de exclusión.

Al comprender que en los procesos de inclusión se reconoce la diferencia como punto de encuentro, se infiere que la planeación del currículo y la práctica docente deben ser evaluados constantemente y de manera colectiva por esta diversidad a través del diálogo y la reflexión de las prácticas. Para esto, Espada *et al.* (2019) mencionan que es necesario que el conjunto de actividades, métodos, técnicas, materiales o medios que utiliza el profesorado se comprometan a garantizar la atención a la diversidad del alumnado, así como la igualdad de oportunidades en el acceso, participación y desarrollo del currículo.

En concordancia con lo anterior, una institución de educación superior inclusiva necesita de un esfuerzo conjunto en la elaboración y planeación del currículo por parte de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje, ya que esta intervención genera una ruptura en los procesos tradicionales y permite el éxito de los procesos inclusivos. Según Escribano y Martínez (2013), “[n]o podemos construir sistemas educativos más inclusivos de espaldas a la realidad, es decir, sin tomar en cuenta los factores culturales, políticos, económicos o sociales que generan la exclusión” (p. 46). En otras palabras, un currículo y una planeación inclusiva requieren de una contribución y generación de ideas colectivas.

La inclusión supone, además, que es preciso eliminar la idea de que el fracaso de un estudiante responde a su contexto, ya que es el sistema quien tiene que modificar sus estrategias, para así garantizar el éxito de todos. Bravo y Mansilla (2020) aseguran que “donde quiera que haya alguien que intente aprender, puede encontrarse con barreras para hacerlo” (p. 77), de ahí que se requiera que las instituciones de educación superior identifiquen esas barreras y proporcionen todos los medios necesarios para que los estudiantes tengan éxito.

Para Zambrano y Sánchez (2008), en la educación intercultural, se requiere diseñar estrategias que respondan a la diversidad cultural de las aulas. Esto quiere decir que el docente debe transformar su rol de transmisor de conocimiento a uno donde busque profundizar y generar comprensión crítica de la realidad. Sobre esto mismo, Méndez (2016) menciona que el repensar la educación hacia la interculturalidad implica reflexionar sobre el qué, el cómo, el cuándo, el dónde y por qué en los procesos educativos. En consecuencia, los procesos de inclusión y atención a la diversidad que necesita la educación intercultural afectan directamente a la planificación curricular.

### **Desafíos de la planificación curricular en la diversidad**

La planificación curricular es un proceso dinámico, continuo y de reflexión que de acuerdo con Roselló (2010) abarca el antes, el durante y el después de la clase, el cual no puede ser delimitado. Este se concibe como un espacio para personalizar y flexibilizar el currículo conforme a las capacidades y experiencias previas de los alumnos, de manera que todos puedan participar sin exclusiones y que sea útil para todos. Esta flexibilidad que requiere tener el currículo, dentro del aula inclusiva, es uno de sus grandes desafíos, ya que

no puede preverse con anterioridad lo que va a suceder en el aula. Para Roselló (2010), la planificación flexible y accesible recoge la información sobre las condiciones específicas de cada uno de los estudiantes, por lo que esta se construye poco a poco, a medida que se conocen las capacidades de los estudiantes y se observa su respuesta ante las propuestas del profesorado.

Al realizar una planificación curricular enfocada hacia la interculturalidad y la inclusión, es pertinente incluir espacios en el aula que permitan devolver la voz a aquellos grupos que han sido excluidos históricamente por la cultura dominante. Para Méndez (2012), desde los espacios educativos, es necesario crear las condiciones para que cada cultura representada en el aula hable con su propia voz y nadie hable por ella, de manera que todas las culturas sean interlocutoras y participen del diálogo sin renunciar a sus formas de construir conocimiento, a sus memorias y a sus saberes. Vargas (2016) también menciona que el ser humano como ser dialógico se realiza y reconoce en el encuentro del uno con el otro y que la misma comprensión del mundo no se da desde el sujeto individual, sino que está en esta relación dialógica con el otro. La creación de estos espacios permite a los actores del proceso educativo no solo profundizar en sus propios contextos, sino también construir un marco común donde se transforma el conocimiento compartido.

Otro de los retos que encuentra la planificación curricular en la diversidad es la constante necesidad de encasillar el modelo en el que se realiza la planificación. Como se mencionó anteriormente, se requiere de una planificación flexible y abierta que faculte la interrelación de culturas y saberes, por lo tanto, tratar de encasillar el currículo intercultural dentro de un modelo específico puede no ser la respuesta. Para Escarbajal (2011), no se trata incluso de elaborar algún modelo específico que sea llamado intercultural, sino que este enfoque debe estar sumergido dentro de los modelos:

Tampoco se trata de elaborar un modelo didáctico específico de la pedagogía intercultural, sino que es preciso incluir la perspectiva intercultural dentro de cada disciplina actualmente impartida y en cada actividad organizada en el colegio. Más aún, no se trata de apostar por uno u otro modelo, ni siquiera de buscar modelos alternativos, sino de que la propia escuela sea realmente intercultural en todos los sentidos, implicando naturalmente a toda la comunidad. (p. 140)

Un aula sumergida en la interculturalidad aprueba que todas las personas tengan los mismos accesos y la misma voz dentro del proceso pedagógico y se construye a partir del reconocer que todos tienen capacidades y sobre la certeza de que todos poseen inteligencia cultural (Méndez, 2016). La elaboración flexible de este proceso encuentra una herramienta en el Diseño Universal de Aprendizaje, el cual se presenta como alternativa para construir los procesos pedagógicos interculturales.

### **El Diseño Universal de Aprendizaje: hacia el aula intercultural e inclusiva**

Con base en las ideas de inclusión e interrelación de culturas mencionadas en este ensayo, el DUA se propone como una alternativa a la atención de esta diversidad. Para

Espada *et al.* (2019), este rompe con el esquema tradicional en el cual todos aprenden igual y se generan los mismos materiales para todos, ya que esto fomenta la exclusión antes que la inclusión. Al tener un aula diversa, con distintos contextos tanto académicos como socioculturales, económicos y geográficos, el docente tiene la tarea de preparar un ambiente de aprendizaje donde todos los estudiantes tengan el mismo acceso al conocimiento, al igual que se fomente la visibilización e interacción de la diversidad de saberes como se expuso anteriormente.

Ahora bien, el Diseño Universal nace en la arquitectura a partir de los años setenta como una propuesta hacia la inclusión de la población con distintas capacidades en las edificaciones de zonas urbanas y no urbanas. Alba *et al.* (2011) mencionan que, en el ámbito educativo, este concepto en el aprendizaje se desarrolla a partir de los principios de las teorías de este diseño, los cuales buscan la accesibilidad, no solo para personas con discapacidades, sino para todos. Asimismo, los autores mencionan que el nuevo enfoque está basado en la investigación para el diseño del currículo, de manera que permita a todas las personas acceder al aprendizaje. Sobre esto mismo, Bravo y Mansilla (2020) aseguran lo siguiente:

El DUA fue definido por David Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en psicología clínica positivista, educación y diseño gráfico) como un conjunto de principios basados en los resultados de las investigaciones, que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. (p. 77)

Estas investigaciones mencionadas fueron realizadas por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), las cuales determinaron que a partir del funcionamiento del cerebro existen tres principios sobre los que el DUA sienta sus bases, que son: proporcionar múltiples formas de representación, proporcionar múltiples formas de expresión y acción, y proporcionar múltiples formas de implicación. Estas mismas bases que sienta el DUA consiente que los mismos principios de la educación intercultural e inclusiva sean posibles dentro del aula universitaria.

De acuerdo con la investigación realizada por Escarbajal (2011), diversos autores mencionan que hay ciertos requerimientos y estrategias que conllevan a una educación intercultural. Estos mismos lineamientos pueden ser aplicados dentro de los principios del DUA expuestos por Alba et al. (2011). A continuación, se presenta una síntesis de las ideas y principios del DUA y la interculturalidad presentados por estos autores:

- Proporcionar múltiples formas de representación. El primer principio del DUA sugiere que la información sea interiorizada a través de múltiples formatos, materiales didácticos y de apoyo, los cuales responden a sus necesidades de aprendizaje e incluso, posibilita el uso de distintos contenidos o referentes socioculturales para llegar a un objetivo particular. A nivel intercultural, permite explorar las ideas previas y preconceptos de los estudiantes sobre un tema en particular. Además, promueve el respeto por las culturas coexistentes y garantiza a

las minorías incorporar a los planes de estudio sus saberes sin discriminación.

- Proporcionar múltiples medios de acción y expresión. El segundo fundamento posibilita a los estudiantes a expresar lo que saben en formas variadas, a través de distintos medios de comunicación, tecnologías u otras herramientas. Para esto, debe existir una planificación de diversas actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido. Asimismo, faculta a los actores el desarrollar esquemas conceptuales transculturales, para demostrar que el conocimiento es propiedad de todos, además de promover, a través de la participación democrática, que los diversos grupos coexistentes expresen y representen el contenido a través de sus propias referencias culturales.
- Proporcionar múltiples medios de implicación. Esto plantea que la educación es relevante para todos, al proporcionar a los estudiantes múltiples formas de comprometerse, al introducir así el componente emocional, el cual es vital para lograr un aprendizaje significativo. A partir de esta misma idea, se dan respuestas a los problemas de identidad cultural de las minorías, al generar espacios de relación donde todas las vivencias son válidas y se enriquecen las unas de las otras.

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede inferir que el DUA busca un aprendizaje donde todos los estudiantes estén implicados desde las primeras fases de este. Esta participación de los alumnos es lo que posibilita que se desarrollen los procesos de aprendizaje a partir de enfoques más interculturales. Para Méndez (2016), el DUA adquiere una gran relevancia en los enfoques interculturales, ya que los planteamientos que propone de atención a la diversidad individual, social y cultural hacen a la educación superior avanzar hacia la interculturalidad, además de propiciar ambientes de educación eficaz y de calidad para todos. El DUA propone interacción, implicación e intencionalidad por parte de todos los actores involucrados, de manera que todos logren los objetivos de aprendizaje propuestos a partir del currículo.

En este sentido, los medios de implicación ofrecidos en los espacios de aprendizaje ponen en evidencia las diferencias del aula. Esta diversidad exige atención del profesor, el cual debe aprender a partir de ella, el cómo motivar a sus estudiantes. El sistema de apoyo que propone el DUA no solo elimina barreras físicas y cognitivas, sino que busca reducir los obstáculos afectivos y culturales, los cuales son una condición imprescindible para garantizar la educación para todos (Méndez, 2016). Para Benítez *et al.* (2019), el DUA es una alternativa eficaz con capacidad de transformación social, la cual trasciende lenguas, culturas, diferencias y dificultades, y elimina o supera barreras en el aprendizaje. De esta manera, este diseño va más allá de transformar en el papel un currículo, sino que pretende un cambio a nivel de la sociedad.

### **El DUA en el contexto universitario**

A partir de la importancia del componente emocional, así como de los aspectos de diversidad e interculturalidad, se puede recalcar el valor de la aplicación de los principios

del DUA en el contexto universitario, para así promover una educación más intercultural e inclusiva. Según Benítez et al. (2019), esta transformación hacia la vivencia de la diversidad a través de los principios del DUA permite desarrollar estrategias de intervención en los futuros profesionales para dar respuesta a la diversidad existente en los distintos contextos en los cuales se encontrarán en su carrera profesional. Por lo que, los planteamientos propuestos desde el DUA ofrecen una perspectiva distinta a la comunidad universitaria, al dar espacios de mayor sensibilización hacia la diversidad individual, social y cultural (Méndez, 2016). Estos espacios generan en la comunidad competencias sociales e interpersonales que pueden ser aplicadas a lo largo de su profesión.

En segundo lugar, la constante interacción de culturas y saberes propuestas en los distintos medios de representación, expresión e implicación promueve una formación con diversas perspectivas, ya que al posibilitar la vivencia y la expresión de la diferencia en materia tanto cognitiva como cultural; se fomenta la interacción, la comunicación y el intercambio de referentes culturales (Méndez, 2016). Para Benítez *et al.* (2019), este intercambio es una oportunidad para el crecimiento:

Consideramos de suma trascendencia andamiar de forma práctica y experiencial la construcción de una mirada más humana y respetuosa hacia la diversidad, no como algo extraordinario y especial, sino como algo natural que nos ofrece grandes oportunidades de crecimiento y desarrollo desde una perspectiva más amplia y enriquecedora. (p. 77)

Con base en lo anterior, esta interrelación mencionada genera un mayor conocimiento no solo del otro, sino también de sí mismo. Para Escarbajal (2011), este es un esfuerzo autorreflexivo en el cual se reconoce la propia cultura o saber y busca comprender y conciliar la cultura o el saber del otro. Esta reflexión a partir de la diversidad y la inclusión genera una comunidad con competencias culturales, lingüísticas y comunicativas diversas.

Por último, la aplicación de los principios del DUA para una educación intercultural e inclusiva producen un estudiantado consciente de su realidad cultural. Según Espada et al. (2019), “la diversidad es diversa en sí misma y ante esta realidad, aceptar y respetar otras situaciones de diversidad, más allá de la propia, es imprescindible para conseguir una inclusión real” (p. 216). A través de los principios del DUA, se pueden generar los espacios para dar voz a aquellos que han sido invisibilizados por el modelo homogeneizante. Para Escarbajal (2011) esta misma emancipación cultural y social de las minorías dentro del aula universitaria amplía las posibilidades sociales y laborales de todos a través de la generación de espacios de capacitación y autopercepción positiva. Asimismo, se asegura una constante formación de profesionales capaces de eliminar prejuicios y estereotipos y que favorezcan a todos los miembros de la sociedad, particularmente a aquellos que pertenecen a alguna minoría.

## **Reflexiones y recomendaciones finales**

El aula universitaria responde a la diversidad cultural de la sociedad, por lo tanto, es sumamente dinámica y se transforma conforme cambia la realidad en la que se encuentra. Las exigencias del mundo moderno al cual se enfrentan los futuros profesionales demandan de las instituciones de educación superior encontrar espacios de reflexión e interacción que faculten a los estudiantes universitarios ser conscientes de su entorno cultural y no solo alcanzar sus objetivos académicos a través del cumplimiento de tareas mecanicistas y homogeneizante.

Por esta razón, en la búsqueda de una educación superior intercultural e inclusiva, los procesos educativos deben actuar como los puntos de encuentro que buscan el respeto y el interés por la diversidad dentro del aula universitaria. Esto implica una intencionalidad por parte de cada uno de los actores para no sólo coexistir, sino reconocer al otro como parte del proceso de construcción del conocimiento conjunto, visibilizar las distintas culturas, aceptarse y construir juntos el saber. Es desde los espacios educativos, que debe devolverse la voz a las culturas que han sido desplazadas, de manera tal que todos participen de los procesos educativos sin renunciar a sus formas de conocimiento.

Ante los retos que representa el mantener esta educación intercultural e inclusiva, la diferencia como punto de encuentro requiere de un currículo y planeación flexibles, los cuales pueden ser abordados a través de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje. El DUA se presenta como una alternativa para construir los procesos pedagógicos interculturales, pero en sí mismo, no representa una fórmula para el éxito, ya que como se mencionó anteriormente, no se trata de encasillar la educación intercultural dentro de un modelo particular, sino que esta debe estar sumergida en las estrategias utilizadas.

En concordancia con lo anterior, evidentemente se necesita de un esfuerzo conjunto por parte del profesorado y las instituciones de educación superior para poder proporcionar una educación intercultural e inclusiva a través de los distintos medios de representación, expresión e implicación. Las instituciones de educación superior deben buscar primeramente profesores comprometidos con este fin, además de proporcionar a los docentes herramientas sobre los principios del DUA y su relación con la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Dado que la constante innovación requiere de un proceso de coordinación constante y comunicativo entre el profesor y la institución de educación superior, se deben conocer las expectativas que se pretenden encontrar en los esfuerzos realizados por el cuerpo docente. El trabajo colaborativo permite que el conjunto del profesorado realice esfuerzos en la planificación de contenidos, diseño de materiales y estrategias basadas en el DUA, de manera que se tomen en cuenta las diferencias individuales, sociales y culturales de todos los estudiantes presentes en la institución.

El DUA en la educación superior es una herramienta que posibilita no solo dar respuesta a la diversidad cognitiva dentro del contexto universitario, sino que permite desarrollar en los profesionales en formación estrategias interculturales para su carrera profesional. En primer lugar, se ofrecen más espacios donde se visibiliza la diferencia, por

lo que se promueve la sensibilización hacia la diversidad individual, social y cultural. En segundo lugar, la interacción y construcción del saber colaborativo hace que los estudiantes desarrollen herramientas comunicativas y promueve el intercambio de referentes culturales. Por último, se amplían las posibilidades de todos los participantes, particularmente de las minorías, al promover siempre la diferencia como punto de encuentro, así como se desarrolla en los estudiantes la capacidad de eliminar prejuicios y estereotipos que favorezcan a todos.

Es importante recalcar que cualquier esfuerzo hacia la interculturalidad y la inclusión, requiere de un compromiso por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Al considerar el DUA como herramienta para alcanzar este fin, se vuelve una necesidad la capacitación de los docentes por parte de las instituciones tanto en materia de principios del Diseño Universal de Aprendizaje, así como del componente intercultural. No obstante, este compromiso debe ir más allá del papel y lo teórico para convertirse en una práctica constante de sensibilización y visibilización del otro.

## Referencias

- Alba, C., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. DUALETIC. [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Benítez, R., Aguilar, S., y Sánchez, L. (2019). Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 76-96. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6230>
- Bravo, N., y Mansilla, J. (2020). Crítica al Diseño Universal de Aprendizajes. Reflexiones desde territorios interculturales locales. *Salud y Bienestar Colectivo*, 4(3), 74-82. <https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/download/101/97>
- Carrillo, M. (2020). La interculturalidad en la Educación Superior: El caso de Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 5(2), 715-731. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7435300.pdf>
- Escarbajal, A. (2011) Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618010>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones. <https://www.digitaliapublishing.com/a/29024>
- Espada, R., Gallego, M., y Montesino, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14, 207-218. [https://www.researchgate.net/publication/334104175\\_Disenio\\_Universal\\_del\\_Aprendizaje\\_e\\_Inclusion\\_en\\_la\\_Educacion\\_Basica\\_en\\_Ecuador](https://www.researchgate.net/publication/334104175_Disenio_Universal_del_Aprendizaje_e_Inclusion_en_la_Educacion_Basica_en_Ecuador)
- Mendez, C. (2016). *El diseño universal del aprendizaje como perspectiva de acción educativa inclusiva en el marco multicultural del EEES*. Miscelánea Comillas,

- 74(144), 111-128.  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6972>
- Méndez, J. (2012). *Transformación intercultural de las prácticas educativas*.  
<https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/2799>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2019). *Lineamientos de Educación Intercultural*.  
<https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>
- Roselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-10. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/01/El-reto-de-planificar-para-la-diversidad.pdf>
- Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255357008.pdf>
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Luchas, Caminos Y Siembras De Reflexión-acción Para Resistir, (Re)Existir Y (Re)Vivir*. Alternativas.  
<https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>
- Zambrano, E. y Prieto, A. (2008). Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación intercultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-18.  
<https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/cont/tall/tlriid/tlriid4/redaccionBorrador/docs/tl4u4p04d01.pdf>

## **La alteridad del aula universitaria: desarrollo de habilidades para la vida en las clases de cálculo para la carrera de ingeniería industrial, electrónica y de sistemas**

Ana Elena Coto Villalobos<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[anae.cotov@gmail.com](mailto:anae.cotov@gmail.com)

### **Resumen**

Las clases de cálculo, en el aula universitaria son de suma importancia, especialmente para las carreras de ingeniería, desde sus diferentes modalidades, forma parte de la malla curricular que los estudiantes deben cursar, por lo cual es necesario que el docente de cálculo desarrolle su quehacer en las clases desde la alteridad propiciando un ambiente horizontal que le permita a los estudiantes crear su propio aprendizaje, tener espacios dialógicos en donde puedan trabajar entre pares y aplicar los conocimientos adquiridos. De igual manera, la motivación es uno de los factores clave en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, es la que logrará un mejor desempeño y mejores resultados por parte del docente, de la mano con una buena mediación pedagógica, en conjunto con una praxis enfocada a la aplicación e investigación logrará formar profesionales integrales listos para enfrentarse a los diferentes ambientes laborales y a la sociedad en general.

**Palabras clave:** Cálculo, ingeniería, mercado laboral, motivación, mediación pedagógica, alteridad, investigación, profesional integral

### **Abstract**

Calculus classes in the university classroom are of the utmost importance, especially for engineering majors. Calculus, in its different forms, is part of the curriculum that students must complete. It is necessary for the calculus teacher to develop his or her work in the classroom from the viewpoint of alterity, promoting a horizontal environment that allows students to create their own learning and have dialogic spaces where they can work among peers and apply the acquired knowledge. Similarly, motivation is one of the key factors in the development of the teaching and learning process; it is the one that will achieve better performance and better results from the teacher. Motivation, together with a praxis focused on application and research, will manage to train comprehensive professionals ready to face different working environments and society in general.

**Keywords:** calculus, Engineering, labor market, motivation, pedagogical mediation, alterity, research, integral professional

1. Licenciada en la Enseñanza de la Matemática, graduada de la Universidad de Costa Rica, Máster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria, graduada de la Universidad Nacional. Investigadora y docente de enseñanza media y universitaria.

## Introducción

Actualmente, las habilidades que deben desarrollar los estudiantes universitarios son acordes a las futuras profesiones; el curso de cálculo es una de las materias que llevan muchas de las carreras, en especial las ingenierías, las que últimamente se han caracterizado por ser de las más buscadas por los discentes que ingresan a la vida universitaria.

Los estudiantes en el siglo XXI buscan una carrera que les posibilite un buen futuro, un ambiente laboral llevadero y un paso por la universidad que no se torne imposible o, extremadamente largo. Las ingenierías cuentan con muchas de estas características; sin embargo, en su currículum aparece repetidas veces el nombre de cálculo (Cálculo I, Cálculo II, Cálculo III) y otras materias que están estrechamente relacionadas con este y con la matemática (Álgebra Lineal, Ecuaciones Diferenciales, entre otras).

El presente ensayo muestra una forma distinta de llevar las clases de cálculo, específicamente en el área de la ingeniería, de manera que se logre un espacio de construcción de aprendizajes, donde los estudiantes sean los protagonistas del proceso y, con esto, se alcance una mayor motivación, un mejor rendimiento y, por ende, mejores resultados.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, es indispensable que el docente brinde espacios de creación de conocimientos y que, a la vez, esté ligado a la investigación. Se busca que desde los primeros cursos de carrera los estudiantes conozcan el arte de investigar y cada uno de los beneficios que esta conlleva, de manera que se formen profesionales integrales y listos para enfrentar el ámbito laboral, con las herramientas y conocimientos necesarios para desempeñarse eficientemente.

## La demanda laboral y las ingenierías

Las razones por las que los jóvenes prefieren el área de ingeniería son muchas, pero una de las principales es la demanda laboral, pues tendrán más oportunidades de trabajo en comparación con otras carreras; “Si usted no quiere engrosar la lista de los 330 mil desocupados, será mejor que apunte a empleos que para el 2020 tengan que ver con ingeniería, tecnología, mecánica y electromecánica” (Barquero, 2019, párr. 1). Las ingenierías son unas de las varias carreras que se ven beneficiadas en cuanto a demanda estudiantil, pues garantizan el trabajo a aquellos aspirantes que van a cumplir con las características necesarias y el título o los certificados requeridos por el mercado laboral.

La demanda de ocupación laboral en un país va a ser establecida, entre otros factores, por el conjunto de empresas que necesiten trabajadores, por el perfil que establezcan y por los requerimientos que propongan, es decir, beneficia a los futuros profesionales si se enfocan en las necesidades actuales tanto del país, como de las empresas en auge, que van llegando a llenar esta bolsa laboral.

Viales y Vargas (2016), se refieren a la oferta y la demanda de trabajo en un mercado laboral, el cual se rige a partir de la oferta y las necesidades actuales de la sociedad:

En términos del mercado de trabajo, es decir, de la relación entre la oferta y la demanda de trabajo, es importante señalar que no estamos en la presencia, según

nuestro criterio, de un mercado autorregulado, es decir, de un mercado cuyo comportamiento se explica exclusivamente por el comportamiento de la oferta y de la demanda de trabajo, de acuerdo con el planteamiento de la economía neoclásica, como lo demuestra la evidencia histórica. (p. 198)

Actualmente, los jóvenes cuando requieren elegir una carrera lo hacen pensando especialmente en el futuro, en el jugoso salario que podrían devengar y en el desempeño profesional que se alcanzaría con el paso del tiempo, tanto con la experiencia como con la dedicación personal; dejando de lado, el presente más próximo que se avecina, los retos universitarios actuales y las diferentes materias que se deberán cursar.

### **El aula de cálculo y las ingenierías**

Las aulas de ingeniería abordarán temas propios de la carrera o al menos que de una u otra forma se pueda relacionar con la futura profesión y, es aquí, donde el docente velará por el desarrollo del proceso de aprendizaje desde la alteridad de los estudiantes, protagonistas de las actividades que se desarrollarán en el transcurso de los encuentros de aula.

Dos autores, que manifiestan la alteridad en educación fueron en Murcia, España, Gutiérrez y Pedreño (2018) quienes llevan a cabo un estudio de “La pedagogía de la alteridad como paradigma de educación en valores morales”, el cual es enfocado al faltante de educación integral en las aulas por estar enfocada al conocimiento científico-técnica. Abogan al constructo de que “educar no es solo instruir” y que a pesar de que es todo un reto dar el giro en la educación, mismo que aún no se ha logrado, es necesario formar humanos con valores morales, y no máquinas como muchas veces se cree que se está formando.

La materia de cálculo, en cada una de sus distintas versiones varía entre universidades; sin embargo, los tópicos convergen en una misma línea de estudio y es el docente en curso el que se encargará de la mediación pedagógica y que esta, desde la otredad de los estudiantes, busque el beneficio, el avance tanto académico como profesional de cada uno de los participantes del proceso.

La otredad en el desarrollo del proceso áulico responde a la necesidad de cada uno de los participantes de ponerse en el lugar del otro, de respetar los diferentes pensamientos, opiniones y saber interactuar desde el respeto, el entendimiento mutuo:

La noción de “otredad” forma también parte integral de la comprensión de una persona, ya que es el individuo mismo el que asume un rol en relación con “otros” como parte de un proceso de reacción que no tiene por qué estar relacionado con la estigmatización o la condena. (Fandiño, 2014, p. 2)

En el aula de cálculo es necesario que el docente promueva la participación y el diálogo desde la otredad en busca de la construcción de los diferentes contenidos propios de cálculo. Como se mencionó anteriormente, el cálculo que estudian los futuros profesionales

en las áreas como ingenierías, es el conocido como diferencial e integral; el cual se divide, tal y como lo menciona su nombre, en esas dos grandes partes, en donde “el cálculo diferencial investiga las propiedades de las razones de cambio comparativas de variables que están vinculadas por medio de ecuaciones” (Zill y Wright, 2011, p. xxi) y, después de que se dota a los estudiantes de las habilidades diferenciales se les introduce en el área integral, “el cálculo integral proporciona métodos para recuperar las variables originales conociendo sus razones de cambio” (Zill y Wright, 2011, p. xxi).

Estos cursos son unas de las materias clave en las carreras de ingeniería “el cálculo diferencial e integral se encuentra entre los primeros cursos que lleva la mayoría de estudiantes a nivel de educación superior en Costa Rica” (Carvajal-Alfaro y Fonseca-Castro, 2018, p. 45); al ser un curso de servicio, que imparten las escuelas de matemática para varias facultades, sufre de mucho desligue con respecto a la realidad de los discentes, tanto a nivel personal como profesional; principalmente, porque los docentes que imparten estos cursos son justamente profesores de matemática y, no ingenieros, como en el caso de la mayoría de materias de la malla curricular.

Es necesario que el docente de cálculo conozca más sobre la carrera para la que labora, en este caso, las diferentes ingenierías y buscar la forma en que los estudiantes puedan relacionar los temas aprendidos a nivel de cálculo con funciones y aplicaciones propias de un ingeniero; encontrar el balance entre la teoría y la práctica, procurando que esta última sea contextualizada con la realidad de la profesión de manera que se generen vínculos de valor, donde el estudiante sienta la autonomía como futuro ingeniero, sea capaz de visualizar, no solo la importancia del cálculo como materia sino que pueda saber en qué situaciones utilizarlo y cómo aplicarlo. Todo esto formará a un profesional integral con insumos y motivación suficientes para avanzar en la carrera y apoyarse a futuro en el ámbito laboral.

### **El profesor de cálculo para la ingeniería**

Los profesores de cálculo deberían construir sus clases no sólo para transmitir tan importante conocimiento matemático, sino con miras a un verdadero acercamiento, de cada una de las carreras con la materia, y que sea evidente la realidad a la que se van a enfrentar los futuros profesionales y aprovechar los momentos de clase presencial para desarrollar, conocer las herramientas que verdaderamente van a necesitar aplicar en las situaciones laborales cotidianas.

Y es que para lograr un aprendizaje significativo se necesita un ambiente áulico que permita la articulación entre los contenidos, la aplicación de estos y el contexto en el que se desarrollan los estudiantes, así como el futuro ambiente laboral. Es ir más allá de lo que el aula significa, es crear un espacio de construcción de aprendizaje, permitirles a los estudiantes ser protagonistas de su proceso, que tengan la libertad de expresarse, de saber que existirá el espacio para que ellos mismos puedan dirigir el hilo de la clase y de las actividades a realizar.

El docente cumplirá el rol de guía y organizador, que pueda llevar el proceso de aprendizaje por el camino correcto y buscar las actividades de mediación que se presten para explotar, de la mejor forma, los diferentes contenidos en estudio, pero sin opacar la necesidad de que sean los estudiantes los protagonistas de su propio aprendizaje y los creadores del entorno en el que se va a desarrollar la clase:

En esta línea, al educador o educadora social se le define como un agente de cambio social, dinamizador y dinamizadora de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse de manera activa y crítica en su entorno social inmediato. (González et al. 2017, p. 3)

Si bien es cierto que no todos los temas se prestarán para ser ejemplificados en el quehacer diario de un ingeniero, el docente puede generar ambientes de diálogo de manera que se evidencie la pertinencia y la importancia para el abordaje posterior de conocimientos aplicables a la praxis. Una manera de buscar estos espacios dialógicos es justamente organizando la materia de forma que queden tiempos para trabajar con una metodología práctica donde se puedan aplicar los conocimientos en funciones reales de las futuras profesiones.

El cumplimiento de un programa de estudios es uno de los requisitos que muchas veces el docente ve como un obstáculo por superar, pues tiene un tiempo límite para abarcar cierta cantidad de contenidos y alcanzar objetivos específicos previamente asignados por alguna cátedra. Seguir un currículo previamente asignado implica disciplina, orden y creatividad para que se pueda balancear el conocimiento académico con la cultura, contextual los objetivos buscados por docente y estudiantes alcanzar no solo el aprendizaje significativo sino favorecer al contexto y a la sociedad con expertos en estos temas,

Es por eso, que se pretende evidenciar cómo la perspectiva de la educación matemática que está inmersa en la malla curricular, ofrece recursos concretos para favorecer una cultura nacional más científica que permite a las personas convertirse en aprendices expertos. (Zumbado-Castro, 2019, p. 120)

Sin embargo, no en todas las ocasiones está claro qué es ese currículum en matemática, y se cae en el error de pretender no solo cumplirlo como manual o receta a seguir, sino que se cree que es inflexible y que no debe ni puede sufrir modificación alguna. Mendoza (2009), menciona que:

Para los estudiantes, el currículo en matemática está relacionado con la gran diversidad de ejercicios de dificultad creciente que deben realizar y conocer (reglas, procedimientos, algoritmos, técnicas, operaciones) y demostrar en una evaluación, por lo general escrita y algunas veces en el pizarrón del aula de clases. (p. 4)

Por otra parte, y, es común, que tanto estudiantes como profesores se centren en seguir al pie de la letra el papel, y se olvidan de la importancia de la interacción, la

necesidad de generar espacios de aprendizaje conjunto; de buscar la metodología horizontal desde la alteridad, de manera que cada uno de los presentes pueda ser parte activa e indispensable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **La alteridad, el contexto y la cultura en el aula de cálculo**

Vivir la alteridad en el aula es más allá de una definición o un concepto, es crear el espacio dialógico seguro para los estudiantes, que ellos puedan desarrollar su aprendizaje a su propio ritmo, pero cumpliendo a la vez con lo que la Universidad establece en el currículo de curso. “El discurso de la alteridad en esencia brinda la posibilidad que dentro del aula de clase se entremezclen las voces, los pensamientos, las construcciones argumentativas y la claridad conceptual” (Vallejo, 2014, p. 116). La alteridad es una forma de vida en el proceso de aula, es cambiar el paradigma y dentro de la metodología horizontal, lograr llegar a cada uno de los estudiantes con sus particularidades y necesidades.

Desde otro punto de vista, la necesidad de un programa de estudios radica en la importancia de mantener una calidad estándar de los mismos cursos de una universidad, escuela y de un profesor a otro; sin embargo, no quiere decir que la calidad de educación que reciba el estudiantado depende de este programa, pues esto es una malla curricular, una guía mínima a cumplir y es el docente quien decide el enfoque que le quiere dar al curso, la mediación o intervenciones pedagógicas que desarrolle y los diferentes recursos que utilice:

El aprendizaje efectivo y significativo de un estudiante no está determinado por el enfoque de construcción de un programa de estudio necesariamente, sino por la capacidad del docente para elaborar una planeación de actividades didácticas que promuevan procesos de habilidades del pensamiento de orden superior encaminados hacia un aprendizaje significativo. (Pérez et al., 2017, p. 10)

El profesor visionario de lo que requieren sus estudiantes, apuntará a no dejar de lado los temas, pero abordarlos desde la alteridad de grupo, de manera que se despierte el interés de los estudiantes, a pesar de la heterogeneidad de carreras y situaciones, se logre un aprovechamiento general, dándole a los diferentes contenidos matemáticos un enfoque cultural desde la realidad áulica que se viva en el momento con miras a los trabajos que tendrán los estudiantes.

El contexto en el que se lleva a cabo las clases marca la diferencia del enfoque que se le debe dar a estas, la cultura en la que se desarrollan los discentes afecta de forma directa los objetivos que ellos busquen en el proceso de aprendizaje con miras a la labor que desempeñarán en los futuros trabajos. “La educación es y seguirá siendo afectada por la realidad de la sociedad que la envuelve, por lo cual ha de tener como referente el contexto en el que se inscribe y ayudar a mejorarlo e incluso a transformarlo” (Ruiz, 2011, p. 32).

Es decir, el enfoque cultural que se le dé a una clase, a un contenido o a un objetivo responde a las necesidades contextuales que vive la sociedad en la que se forman estos futuros profesionales, de manera que la educación que tengan sea transformadora y emancipadora en busca de una mejor sociedad.

Por otra parte, el desarrollo de los temas matemáticos que se abordan en los diferentes cálculos provoca ciertos sentimientos en los estudiantes, muchas veces impuestos por la misma sociedad, por ejemplo, se dice constantemente que cálculo es una materia muy difícil, que casi nadie la aprueba la primera vez, que no sirve en el quehacer profesional, y hasta que es prácticamente imposible de aprender.

Existe una serie de mitos y creencias que afectan directamente al estudiantado, que se convierten en un obstáculo más con el que el docente de cálculo debe luchar. “Los miedos y rechazos que genera esta materia en un número considerable de estudiantes, asociado a los bajos resultados en diferentes informes, supone una alarma que invita a un análisis desde una perspectiva diferente” (Gutiérrez, 2016).

Asimismo, es importante recalcar que existen temáticas que por su naturaleza necesitan más dedicación por parte del estudiante y que pueden generar dificultad a la hora de aprender y de aplicar en la resolución de problemas. Daza y Garza (2018), en su estudio de estudiantes mexicanos del nivel medio superior mencionan que

Es importante destacar que existen otras variables que se constituyen en factores generadores de actitudes particulares –positivas, negativas– de los estudiantes hacia el cálculo tales como la naturaleza de los conceptos – lenguaje simbólico, alto nivel de abstracción, procesos al infinito que representan un obstáculo epistemológico etc. – y la transposición didáctica llevada a cabo por el docente en el aula, lo que podría facilitar u obstaculizar la comprensión y apropiación/construcción de conceptos. (p. 298)

Lo anteriormente mencionado, es justamente a lo que hace referencia Vygotsky en su teoría sociocultural, la cual es parte de la pedagogía y consta de los aprendizajes que las personas adquieren en la sociedad, entendiéndose sociedad como el hogar, la comunidad o el país; es decir, es aquella primera educación que los padres dan al niño, pero también, es la educación continua que el ser humano lleva a lo largo de la vida y que se obtiene por imitación y ejemplo, por costumbres, tradiciones, gustos, valores. “La teoría sociocultural se centra no sólo en cómo los adultos y los compañeros influyen en el aprendizaje individual, sino también en cómo las creencias y actitudes culturales influyen en cómo se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje” (Vergara, 2017).

Es necesario que el docente de matemática cuente con las técnicas necesarias para lograr romper cada una de estas creencias, cambiar no solo la mentalidad de los estudiantes, sino la creencia cultural con respecto a la matemática en general y a la metodología que utilice el docente. El objetivo principal en matemáticas es generar un aprendizaje significativo, pero este aprendizaje corresponde al desarrollo de actividades que potencialicen las habilidades que permiten resolver ejercicios y problemas preferiblemente contextualizados,

Para un proceso de resolución de problemas visto como una habilidad en sí misma, es necesario, entre otras cosas, el conocimiento del contenido matemático y de estrategias de resolución de problemas, de un plan claro de auto-monitoreo, y una

disposición proactiva a plantear y resolver problemas. (Carvajal-Alfaro y Fonseca-Castro, 2018, p. 48)

Es decir, se necesita disposición tanto del estudiante como del profesor, el primero no solo con asistir a clases, sino con interesarse en los diferentes tópicos y de forma individual y extraclase procurar ahondar, investigar, practicar, estudiar, que no se conforme con solo el espacio de clase, sino que quiera siempre ir más allá, además, que el docente se comprometa a facilitarle a los estudiantes las herramientas necesarias de forma comprensible, utilizando las mediaciones didácticas, pedagógicas correctas de manera que se comprendan los contenidos, se ligen con los conocimientos previos para que se genere un verdadero aprendizaje significativo.

### **La motivación en el aula de cálculo**

El simple hecho de escuchar comentarios negativos referentes al cálculo, a su dificultad, tanto en el contexto educativo como a nivel social, provocan una predisposición en los estudiantes, y es el docente del curso quien buscará generar los espacios, asimismo, recurrirá a diferentes metodologías para romper con este mito de dificultad falta de importancia, por lo que tendrá que saber dotar a los estudiantes de las herramientas básicas para que junto con la motivación que el mismo estudiante tenga, la dedicación, el esfuerzo, el ingenio, la experiencia para que puedan resolver cada uno de los ejercicios, problemas, retos de manera eficiente y asertiva,

Por un deber moral y siempre en el marco de los derechos fundamentales, la educación formal tiene que contribuir a que el alumnado pueda construir y experimentar, en forma adecuada, su bienestar subjetivo (...), se debe utilizar metodologías que consideren la sensibilidad del alumnado y comprendan la complejidad de su emoción. (Mujica *et al.*, 2019, p. 85)

La motivación del estudiantado es uno de los factores más importantes en el desarrollo de las clases, “se entenderá por motivación al proceso que dirige las metas de la persona en determinada actividad y dota de sentido a las acciones correspondientes a dicha meta” (Artavia *et al.*, 2017, p. 28). Es el docente, quien buscará la forma de que la estimulación esté presente en cada una de las actividades desarrolladas en el proceso de aprendizaje y que estas sean pertinentes de acuerdo al contexto de grupo, contenidos en estudio, recursos o actividades.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje será la automotivación que tengan los estudiantes la que se encargue de despertar el interés, las ganas de aprender cada vez más y hasta de investigar el tema que se desarrollará más adelante. “Cada estudiante desarrolla su estilo de motivación, que es el conjunto de experiencias que provienen de la familia, del ambiente sociocultural y de experiencias vividas” (Montico, 2004, p. 109). Es de suma importancia que la comunidad estudiantil universitaria tenga el hábito de la investigar, de reconocer la importancia de este para el crecimiento personal y profesional.

El docente se encargará de generar los espacios de diálogo, de abrir las oportunidades de crítica, así como de gestionar la atención individualizada del estudiantado enfocándose en las necesidades particulares de cada uno de ellos tratando de ligarlo con las futuras profesiones; sin embargo, también, dependerá del propio estudiante la motivación que desarrolle a lo largo del curso, el efecto que esta cause sobre el rendimiento académico y el desenvolvimiento personal, es decir, habrán días que se estará más dispuesto a aprender, a querer participar, y otros días que se es más ausente; todo esto lo tomará en cuenta el docente sin que afecte de forma directa el aprendizaje.

### **La investigación en el aula de cálculo**

Como se mencionó anteriormente, la investigación es una actividad que va de la mano al proceso de enseñanza y aprendizaje, es un hecho que enriquece el proceso, que dota a los estudiantes de habilidades que podrán aplicar a lo largo de la carrera universitaria y en el ámbito profesional; sin embargo, existe la costumbre de pedirle a los estudiantes que realicen investigación sobre algún tema, darles unos que otros lineamientos, esperar un verdadero artículo científico, una investigación completa y hasta resultados acertados. Pero: ¿se les está enseñando a investigar a los estudiantes?, ¿se les están dando los conocimientos básicos que permitan que puedan seguir el hilo conductor de una investigación? Y mejor aún, ¿se está motivando a los estudiantes sobre la importancia y la necesidad de la investigación continua en los diferentes temas de estudio, el enriquecimiento personal, académico que esta les dará?

Jabbaz y Samper (2013), en su artículo “el aula universitaria como empresa cualitativa”, cuentan su experiencia de un curso en específico, en el que se les pide a los estudiantes realizar una investigación, aquí se documentan los diferentes procesos, resultados y los aprendizajes obtenidos tanto para estudiantes como para profesores:

La primera gran decisión fue la elección del tema de investigación. Además de los criterios clásicos sobre su delimitación, se anticipó que tenía que cumplir otra serie de requisitos: ser lo suficientemente atractivo para todo el alumnado; tener fácil acceso (...) y, naturalmente, que estuviera relacionado con ámbito de estudio, las relaciones laborales. (p. 5)

El docente universitario, entre todas las funciones que cumple, es investigador y lo hace de forma constante para conocer a sus estudiantes, al contexto, a la realidad áulica; es necesario que esta cualidad se traslade a los educandos de modo que vean en la investigación las puertas para la construcción de su propio aprendizaje. “Investigar, se ha dicho, es un saber práctico, es un saber hacer algo; esto es, saber construir conocimiento en un campo científico particular. La mejor manera de transmitir ese saber práctico es enseñándolo prácticamente” (Sánchez, 2014, p. 51).

Además, es necesario tomar en cuenta que se trata específicamente de un área de las matemáticas, donde a la dificultad de investigar, se le suma que se le pide al estudiante que sea de un tema de cálculo y relacionado con alguna de las ingenierías, preferiblemente

enfocado en algún ámbito de su futura profesión. Y es que “el contexto natural de las tareas para un estudiante de ingeniería no debiera limitarse a las interacciones sociales donde se denota el uso del sentido numérico, sino que se amplía a estructuras y artefactos más cercanos a su profesión” (Cardeñoso, 2008, p. 219).

Para el caso del cálculo, hay que tomar en cuenta que la gran mayoría de discentes que habrá en el grupo serán de primer ingreso (anteriormente se había mencionado que es uno de los primeros cursos que llevan las diferentes ingenierías y otras carreras); por ende, y con mucha más razón, el acercamiento que tienen los aprendices a la investigación ha sido el mínimo y es responsabilidad de este docente guiar al estudiante en cada una de las etapas, que el proceso de investigación conlleve.

Una de las etapas principales de una investigación es la elección del tema que se va a estudiar, el hecho de permitirle a los estudiantes que decidan el tema, el rumbo de su investigación no quiere decir en ningún momento dejarlo a la libre, sino darles el espacio para que desde su creatividad, motivación quieran apropiarse de su indagación, así como del rumbo que le quieran dar a esta, de la mano con el docente; de manera que sea este último quien pueda darle temas generales de la investigación, tópicos específicas ligadas al curso o los temas ya previamente preparados, pero sin dejar de lado la originalidad y preferencia de cada uno de los aprendices.

Asimismo, aunque se trate de las primeras investigaciones realizadas por los futuros ingenieros, en sus diferentes especialidades, se les puede exigir, se les puede pedir que sueñen, que vayan más allá de lo que creyeron eran sus límites, que exploren y que se den cuenta que para eso es la investigación, para crecer, para aprender y para no detenerse, porque cuando se habla de aprender el cielo es el límite y las paredes se las plantean los mismos investigadores, porque los obstáculos se vuelven retos por resolver y porque cuando de matemáticas se trata es aún mejor porque es ligar una ciencia exacta, de alguna forma, con una ciencia social, la investigación.

### **Habilidades para la vida**

El cálculo diferencial e integral busca el desarrollo de habilidades para la vida desde la alteridad del aula universitaria, desde esa diferencia que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la otredad de cada uno de los estudiantes que conforman el grupo. “De lo que se trata es de construir un mundo de la vida integrado y no fragmentado” (Pinto, 2012, p. 23); entonces, será la pedagogía con la que trabaje el docente la que integre la sociedad y cultura correspondiente al contexto de la realidad de cada uno de los estudiantes.

Es un trabajo arduo que el docente, junto con la Universidad debe realizar, es ligar el conocimiento matemático con la aplicación, en cada una de las carreras que cursan los estudiantes, así como en el aula; relacionar cada uno de estos factores para generar espacios que le den a los estudiantes la autonomía de poder aprender por sí mismos de la mano con el docente, quien estará velando por facilitar las distintas herramientas tanto matemáticas

como tecnológicas que colaboren para alcanzar los conocimientos de cálculo a través de la relación de este con la realidad de grupo, con la vida cotidiana y con las futuras profesiones.

El hecho de pretender asociar las habilidades de cada uno de los estudiantes con la realidad de aula, el quehacer diario en su futura profesión pretende formar profesionales integrales que estén en constante aprendizaje, más allá de las aulas, que crean en la necesidad del desarrollo, del trabajo de las habilidades blandas, que a raíz del trabajo práctico, ligado con la teoría y la experiencia logren mantenerse en constante investigación generando aportes de peso en el área científica e industrial, de manera que se alcance tanto el avance personal como el avance de la empresa o entidad en la que se trabaje.

Las habilidades blandas, hoy en día, han sido muy importantes a la hora de contratar un profesional, y es que los conocimientos básicos se consiguen en la mayoría de graduados, sin embargo, la capacidad de trabajar en equipo, de dialogar con los compañeros, de aceptar consejos y críticas, forman parte de estas características. “Las habilidades blandas son un conjunto de destrezas que permiten desempeñarse mejor en las relaciones laborales y personales” (Ortega, 2017, p. 7).

El complemento entre el conocimiento académico y el desarrollo de distintas habilidades es lo que garantiza la formación integral de un profesional. De ahí la necesidad del docente de creer en la importancia de la educación universitaria y del peso que tiene esta sobre los estudiantes, futuros profesionales de una sociedad en vías de desarrollo, que se busque el constante crecimiento, progreso a nivel individual o colectivo; pero, pensándose desde la alteridad y no desde la mayoría absoluta. Que sea esta alteridad, esta heterogeneidad la que alimente cada uno de los procesos llevados a cabo en el aula, y se logre un verdadero aprendizaje significativo desde los primeros cursos de carrera hasta la finalización de esta.

Y es que indudablemente la investigación en el aula universitaria es un proceso aunado a la educación, específicamente a la Educación Universitaria, es decir a la formación de futuros profesionales que reciben el conocimiento mínimo para enfrentarse a realidades laborales donde la formación y la actualización continua serán las que les permita, a estos estudiantes, futuros profesionales, dar lo mejor de sí mismos. De igual forma, será la experiencia, de la mano con la actualización las que reinen en el desarrollo profesional y personal del individuo.

### **Conclusiones y recomendaciones**

El mundo laboral necesita ingenieros, y como se mencionó es una de las profesiones que más salida tiene en la sociedad; como docentes universitarios es necesario pensar en qué tipo de profesional se está formando y apuntar siempre a ese ser integral que sabrá de matemática, de cálculo, de ingeniería; pero que también será capaz de resolver cualquier tipo de problemas de su ámbito, así como de buscar las mejores formas para hacerlo.

Pretender utilizar el aula como laboratorio de aprendizaje implica que sea el educador quien tenga la paciencia y la convicción de saber cómo proceder dentro de la

alteridad para lograr que tanto entre pares como entre discentes y guía se logre un proceso rico en formación y aprendizaje.

Por otra parte, es indispensable ligar cada una de las actividades emprendidas con la investigación. Como recomendación, resulta provechoso darles a los estudiantes un poco de libertad, en particular, que sientan que pueden indagar sobre algún tema de su propio interés, claro está, que sea ligado con la materia del curso para que se aproveche ya sea como repaso o como búsqueda previa.

Es muy relevante e indispensable que el docente tome en consideración la diversidad de estilos de aprendizaje que dentro de la heterogeneidad del grupo existirá, habrá estudiantes más ágiles, más rápidos o dedicados, habrá otros un poco más lentos, algunos que no les gusta por completo el hecho de investigar y algunos que se esforzarán por continuar mejorando.

Querer acercarse a los gustos de los estudiantes y sus futuras profesiones es un hecho que implica un poco más de trabajo y dedicación por parte del docente; sin embargo, pretender ver la forma de aplicar su materia, en este caso la matemática, el cálculo como rama de la misma, implica crecer, ampliar la visión cerrada de que es abstracto y no se puede o no se sabe aplicar; es buscar la forma de ligar el proceso áulico con las ingenierías, mismas que ejercerán los estudiantes en un futuro muy cercano.

Cada persona tendrá sus habilidades y sus dificultades con respecto a la investigación o con el cálculo o alguna de sus áreas y de la misma forma tendrán su parecer conforme a la necesidad y la importancia de estas. Es entonces, el educador quien explotará cada una de las habilidades, fortalecerá las debilidades y dificultades de la mano con el hecho no menos importante de motivar, de demostrar la importancia de la investigación constante, tanto dentro como fuera de las aulas, en la matemática y el cálculo como en la ingeniería y en la vida misma.

Asimismo, es necesario que el espacio áulico en el que se forme dicho ser integral sea un ambiente dialógico, motivacional, que le dé al aprendiz las herramientas necesarias para crear su conocimiento, para desarrollar esas habilidades para la vida que le permitirán desenvolverse como profesional pero que a la vez lo haga sentirse motivado de forma constante, que al estudiante le guste asistir a clases y que aproveche estos espacios no solo para aclarar dudas sino para compartir conocimientos entre pares y para aplicar lo aprendido.

Es indispensable que el docente busque el desarrollo de habilidades blandas, que complemente cada una de las estrategias implementadas con actividades que potencialicen estas características de manera que el estudiante pueda sacar provecho tanto de los trabajos individuales como en grupo y logre ser partícipe activo del proceso de aprendizaje.

Es utilizar el aula de cálculo como un encuentro constante de aprendizaje, de experiencias y de diferencias. Es poder, desde la alteridad, aprovechar estas desigualdades y enriquecer los contenidos, la metodología y las aplicaciones; que el cálculo sea la excusa para acercarse a la realidad de cada uno de los estudiantes y lograr formar profesionales íntegros con visión a futuro y con deseos constantes de superación.

## Referencias

- Alfaro-Carvajal, C. y Fonseca-Castro, J. (2018). Problem solving in the teaching of differential and integral calculus in one variable. Perspective of mathematics teachers. *Revista Uniciencia* 32(2), 42 – 56. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.32-2.3>
- Artavia, A., Campos, Y., Coto, A. E., Jiménez, D. y Valverde, M. (2017). *Estudio de validez predictiva del examen de diagnóstico y el curso de precálculo, en la sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica, en el año 2016* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de Costa Rica.
- Barquero, K. (3 de junio de 2019). Estos serán los diez puestos de mayor demanda en 2020. *La República*. <https://www.larepublica.net/noticia/estos-seran-los-diez-puestos-de-mayor-demanda-en-2020>
- Cardeñoso, J. (2008). *Investigación en el aula de matemáticas. El sentido numérico*. SAEM Thales y Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. [https://www.researchgate.net/publication/267982176\\_INVESTIGACION\\_EN\\_EL\\_AULA\\_DE\\_MATEMATICAS\\_EL\\_SENTIDO\\_NUMERICO/link/545eadfa0cf2c1a63bfc20db/download](https://www.researchgate.net/publication/267982176_INVESTIGACION_EN_EL_AULA_DE_MATEMATICAS_EL_SENTIDO_NUMERICO/link/545eadfa0cf2c1a63bfc20db/download)
- Daza, G. y Garza, B. (2018). Actitudes hacia el cálculo diferencial e integral: Caracterización de estudiantes mexicanos del nivel medio superior. *Bolema, Río Claro*, 32(60), 270-372. <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v32n60/0103-636X-bolema-32-60-0279.pdf>
- Fandiño, Y. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. *Advocatus* 11(23), 49 - 57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5982830.pdf>
- González, I., León, C., Eslava, M. y López, A. (2017). De la realidad del aula a la realidad profesional: créditos prácticos integrados para la formación de competencias en educación social. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 3, 46-52. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v3i0.9963>
- Gutiérrez, M. (2016). *Emociones y enseñanza de la matemática. Máster de resolución de conflictos en el aula*. <https://online.ucv.es/resolucion/emociones-y-ensenanza-de-las-matematicas-por-margarita-gutierrez/>
- Gutiérrez, M. y Pedreño, M. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de educación en valores morales. *III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. Universidad de Murcia, España*. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/8-la-pedagogia-de-la-alteridad.pdf>
- Jabbaz, M. y Samper, M. (2013). El aula universitaria como empresa de investigación cualitativa. *@tic, Revista D'innovació Educativa*, 11, 1-7. [https://www.researchgate.net/publication/259997838\\_El\\_aula\\_universitaria\\_como\\_empresa\\_de\\_investigacion\\_cualitativa/link/54df6cbb0cf2510fcee771b6/download](https://www.researchgate.net/publication/259997838_El_aula_universitaria_como_empresa_de_investigacion_cualitativa/link/54df6cbb0cf2510fcee771b6/download)
- Mendoza, O (2009). Currículo y Matemática. *10º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa*. Colombia. <http://funes.uniandes.edu.co/744/1/curriculo.pdf>
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica?

- Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(1), 105–112. [https://www.researchgate.net/publication/26418305\\_La\\_motivacion\\_en\\_el\\_aula\\_universitaria\\_una\\_necesidad\\_pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/26418305_La_motivacion_en_el_aula_universitaria_una_necesidad_pedagogica)
- Mujica, F., Orellana, N. y Pascual, J. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XIV(1), 69-90. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11850/16103>
- Ortega, C. (2017). *Desarrollo de habilidades blandas desde edades tempranas*. <https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/desarrollo-habilidades.pdf>
- Pérez, A., Méndez, C., Pérez, p. y García, J. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Perspectivas Docentes*, 62, 21-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349281.pdf>
- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. <https://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/principios-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar* (4ta ed.). Universidad Autónoma de México.
- Ruiz, A. (2011). Modelos Educativos frente a la realidad cultural: la educación intercultural. *Luna Azul*, 32. 15-30. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a03.pdf>
- Vallejo, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, I(2), 114-125. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RFunlam/article/view/1333>
- Vergara, C. (2017). Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. *Actualidad en psicología*. <https://www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/>
- Viales, R. y Vargas, M. (2016). Los debates recientes sobre la historia socioeconómica de los mercados laborales capitalistas. Aportes para una propuesta de enfoque teórico para su estudio en sociedades “periféricas”. *Revista Electrónica de Historia*, 17(1), 191-221. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/download/23707/26593/>
- Zill, D. y Wright, W. (2011). *Cálculo Trascendentes Tempranas*. Mc Graw-Hill.
- Zumbado-Castro, M. (2019). Educación como derecho humano, perspectiva desde la educación matemática costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XIV(2), 107-125. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/13065/18160>

## Una educación transformadora: Cambio en la mediación pedagógica en la enseñanza de inglés como segunda lengua en el Instituto tecnológico de Costa Rica

Mauricio Granados Gamboa<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[mauriciogragam@gmail.com](mailto:mauriciogragam@gmail.com)

### Resumen

El siguiente ensayo reflexiona, a partir de la experiencia personal y profesional del autor, acerca del proceso de una educación transformadora, por el cambio de la mediación pedagógica en la enseñanza del inglés como segunda lengua en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Para esto, se contemplan los siguientes aspectos: la historia del inglés en Costa Rica, su enseñanza en la escuela de lengua del tecnológico, uso de las tecnologías, la educación transformadora, y los roles del docente y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El abordaje se realiza desde la pedagogía universitaria, lo que permite visualizar los aspectos positivos y negativos de la realidad de la educación de una segunda lengua en la enseñanza del inglés. Además, se busca proponer alternativas pedagógicas críticas y comunicativas, que lleven a un proceso liberador y emancipador, que promueva mayor involucramiento del estudiantado en el proceso educativo, así como, el replanteamiento de modelos pedagógicos viejos y actuales, que sustenta el aprendizaje de inglés como segunda lengua.

**Palabras clave:** Pedagogía, inglés como segunda lengua, docencia, currículum, pedagogía liberadora, educación superior

### Abstract

This essay reflects, from the author's personal and professional experience, on the process of a transformative education through the change of pedagogical mediation of English teaching as a second language at Instituto Tecnológico of Costa Rica. Also, aspects such as the history of English in Costa Rica, English teaching as a second language at *Instituto Tecnológico de Costa Rica*, the usage of technology, transformative education, and the roles of the teacher and students are contemplated as well. The approach is carried out from a university pedagogy perspective, which allows to visualize the positive and negative aspects of the reality of teaching English as a second language. In addition, this paper seeks to propose some critical and communicative pedagogical alternatives, leading to a liberating and emancipatory process, which promotes a greater involvement of the students in the educational process as well as rethinking current and old pedagogical models that support the learning and teaching process of English as a Second Language.

1. Mauricio Granados Gamboa, labora en la Instituto Tecnológico desde el año 2019, en donde se desempeña como docente en el programa de inglés. Posee una Licenciatura en Enseñanza del Inglés UAM y actualmente cursa la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica.

**Keywords:** pedagogy, English as a second language, teaching, curriculum, liberating pedagogy, higher education.

## I. Introducción

La Educación cambió el rumbo de la humanidad, gracias a la aplicación de una ciencia del aprendizaje se logró girar el curso de la civilización. Para comprender la educación es vital entenderla desde un punto epistemológico, como “el saber y los conceptos relacionados con las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posibles y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como, la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido” (Azocar, 2015. párr. 1). Según Azocar (2015), la educación se refiere al conocimiento que se construye dentro de los procesos educativos, con elementos como: los métodos, técnicas, procedimientos y teorías, y su interacción entre ellos y el con contexto han hecho posible mejorar las condiciones de producción y validación de los insumos adquiridos desde la educación.

Pero más allá de su concepto epistemológico, es necesario ver la educación como un complemento, donde no solo se toma en cuenta la enseñanza en sí, sino también de cómo la educación varía dependiendo de la praxis docente, las gestiones académicas, la investigación y la integración de las tecnologías para lograr un resultado final. Cada uno de estos pilares es fundamental para lograr el aprendizaje y la generación del conocimiento, además de complementar la educación como algo que va más allá de lo que pasa en el aula. Como ente, la educación ha cambiado y ha mantenido un constante desarrollo desde comienzo; donde en la actualidad, gracias a la gestión, la integración de tecnología, entre otras, esta se ve como una de las formas más elevadas de llegar a lograr un ser humano íntegro.

Para lograr esta educación transformadora, se requiere la presencia de ciertos factores a fin de producir un aprendizaje más completo, donde los estudiantes pueden aprender y generar un pensamiento sobre lo enseñado, donde toman control de su proceso y construyen sus propios insumos. Alrededor del mundo, el sector educativo comprende diferentes niveles de enseñanza, que apuntan una gran diversidad en técnicas, métodos, procedimientos y teorías utilizadas. En todo el mundo, hay una gran diversidad a la hora de enseñar. En el caso de Latinoamérica, en especial Costa Rica, hay una gran variedad en las formas de educar en todos los niveles académicos, desde escuela hasta la educación superior.

La educación superior en Costa Rica está dividida en dos ámbitos: el público y el privado, donde hay al menos 50 de instituciones con diferentes modelos educativos. Las universidades públicas son entes formadores de profesionales con destrezas en las áreas de humanidades, científica y la parte académica. La necesidad de mantener un equilibrio y la calidad en la educación superior es vital. Por esta razón, Hay entidades que se encargan de vigilar y fortalecer la calidad de las universidades, por ejemplo, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), ayuda a

...fortalecer un sistema integrado de la educación superior pública, el cual debe integrar tanto universidades como instituciones para universitarias estatales. Su responsabilidad incluye, también, el promover la creación de un marco nacional jurídico, social y académico para toda la educación superior”. (Ruiz, 2000, p. 183)

y con este mantener un estándar de calidad a nivel de la educación universitaria.

El Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), es una de las universidades públicas en Costa Rica. Esta institución tiene carreras de varios ámbitos, pero la mayoría incluye el idioma inglés en su malla curricular, para que los estudiantes se desenvuelvan en este lenguaje. Este idioma se ha vuelto parte vital de algunas carreras que van de la mano de la tecnología:

Tener el respaldo de una larga y exitosa trayectoria de 48 años de enseñanza; contar con profesores 100% certificados, graduados de la carrera de enseñanza del inglés, y constantemente evaluados por un grupo interdisciplinario permiten que los cursos de inglés del TEC tengan un reconocimiento público en Costa Rica. (TEC, 2020, párr. 1)

Los estudiantes del TEC llevan inglés para fines técnicos de sus carreras, pero es importante recalcar que el inglés va más allá, es una lengua cargada de elementos culturales, políticos y aprendizajes que pueden servir para una formación más completa, más transformadora en los estudiantes. Me pregunto, ¿se puede generar una educación transformadora en los cursos de inglés del TEC? Esta pregunta nace al ver el inglés como una gran herramienta no solo laboralmente, sino a nivel integral. Los idiomas no se aprenden solos, estos vienen acompañados de cultura y aspectos políticos (Hoijer, 1954). Al tener estos aspectos se abre la posibilidad de introducir modificaciones a esa mediación pedagógica al enseñar inglés, para así combinarlas con corrientes latinoamericanas como la educación liberadora de Freire.

Se busca la generación de esta educación transformadora mediante el aprendizaje del inglés, para que se fomente una forma de aprender diferente, donde los estudiantes no solamente estén instruyéndose en un idioma, técnicamente con el aprendizaje de estructuras gramaticales, sino que estén aprendiendo a pensar y a utilizar una segunda lengua como medio de comunicación, de generación de pensamiento crítico y liberador. Esto contribuye a la apertura del alumno a diferentes perspectivas y formas de ver el mundo, expandiendo su visión global, y así promoviendo respecto por otras culturas y personas.

Con una buena investigación, gestión e inclusión de tecnologías emergentes este tipo de educación es totalmente viable en las aulas, dado a que los cambios que se tienen que hacer es a un nivel de mediación y curricular, donde un docente puede cubrir todos sus contenidos sin desviarse de la malla curricular, pero con la mediación pedagógica adecuada acompañada de una buena gestión institucional y la tecnología, estos aspectos van transformado el aprendizaje del inglés como segunda lengua a una educación transformadora y liberadora en un segundo idioma.

## II. Desarrollo

### 1. Reseña histórica de la enseñanza del inglés como segunda en Costa Rica

El inglés es una de las lenguas más usadas alrededor del mundo, y Costa Rica no es la excepción. Esta lengua entró al país a finales del siglo XIX y principios del siglo XX:

Para finales del siglo XIX, los gobiernos reconocen, que la enseñanza de esta lengua extranjera jugará un papel significativo para el desarrollo económico del país. Para esos años, los ingleses controlaban el 50% o más de las cosechas de café que exporta Costa Rica. (Marín, 2012. p. 4)

Desde el inicio, este idioma en nuestro país ha sido utilizado como una herramienta para complacer a los ingleses, como lo fue con la exportación del café, esto con el motivo que eran los que manejan nuestra economía a través de la exportación del café, y se ha mantenido una línea hasta el siglo XXI.

Seguidamente, el gobierno vio la necesidad de educar a su pueblo en la lengua del dinero, que ayudaría a Costa Rica a tener un mayor desenvolvimiento de su economía y así en su desarrollo social-político. El inglés fue cambiando con el tiempo:

[e]n la actualidad, muchas compañías nacionales e internacionales requieren personal bilingüe calificado, por lo que el hablar otro idioma, especialmente el inglés, se ha convertido en un requisito indispensable para conseguir un buen trabajo. Este idioma debe poder utilizarse para satisfacer necesidades muy específicas en las diferentes situaciones laborales. (Hernández, 2018, p. 7)

La enseñanza del inglés en Costa Rica ha tenido grandes cambios en diferentes ámbitos, por ejemplo, el uso que se le da a la lengua y la forma de la que se enseña el idioma. Esto se ha dado gracias a la necesidad de fortalecer los espacios de enseñanza y aprendizaje del idioma. Viéndolo desde una perspectiva epistemológica, la enseñanza del inglés ha sido influida por la corriente del dogmatismo, se ve el aprendizaje bancario, se da la información como lo absoluto y no hay exploración del conocimiento individual; además, el modelo pedagógico es tradicional, el cual

propone que el papel de la educación es la de transmitir un conjunto de conocimientos. En esta relación entre alumno, educador y contenido el estudiante es únicamente un recipiente pasivo, absorbiendo los contenidos que el educador vierte sobre él. El rol protagonista recae sobre el educador, que será el agente activo. (Castillero, 2017, párr. 2)

Según Castillero (2017), este modelo pedagógico tradicional depende grandemente de la memorización, donde se genera un constante uso de tareas, exámenes o quices para comprobar el conocimiento. El estudiante no tiene otras formas de expresión para mostrar el conocimiento adquirido, gracias a esto se le da un rol dominante y autoritario al docente. Por consiguiente, se genera un aprendizaje repetitivo y refractado, como una imitación del

conocimiento y no la generación de un conocimiento con bases críticas que lleve a la reflexión y al entendimiento cultural entre países.

En la actualidad, la enseñanza del inglés ha mantenido una gran importancia en la economía y el desarrollo de Costa Rica, gracias a su producción de trabajo en empresas transnacionales. Algunas mediaciones pedagógicas del inglés como segunda lengua se basan mucho en el discurso del docente, donde lo que dice es absoluto y no se le cuestiona. Por ejemplo, uno de los métodos de enseñanza que aún se aplican en la enseñanza del inglés es el método de traducción de gramática, el cual consiste en “tener una buena base gramatical para, posteriormente, aplicar los conocimientos de gramática en la traducción de oraciones o textos” (Conde, 2018, p. 2). Incluso se usa el idioma español para enseñar inglés, lo cual no es efectivo. Además, se utiliza el idioma como algo sumamente técnico, y no se toman aspectos tan vitales como son la cultura y el pensamiento crítico que enriquecen el aprendizaje de una segunda lengua.

A causa de esto, se podría generar una educación totalmente bancaria, la cual es aquella educación que se enfoca en el docente y su conocimiento y no en el alumno (Fingermann, 2018), por este motivo, en la educación bancaria el estudiante no es activo en su proceso de aprendizaje y no tiene poder para modificar esto; el docente da un enfoque a las estructuras gramaticales sin tomar en cuenta el conocimiento previo del alumno y sus criterios. Asimismo, al darle el conocimiento absoluto al profesor se genera una relación vertical de poder en el aula, donde el docente es la cabeza del aprendizaje y los estudiantes son solo recipientes vacíos para ser llenados por el conocimiento del profesor.

Por esta razón, es necesario empezar a romper los esquemas de lo que ha sido la enseñanza del inglés como segunda lengua en Costa Rica y promover un cambio en esa visión epistemológica, en las investigaciones y la tecnología emergente, la cual abre las puertas a conocimiento y perspectivas de otros, para generar cambios en la educación, y redirigirla a un tipo de aprendizaje menos bancario y más crítico e innovador, donde se ve el uso de la lengua más allá de una memorización de ítems gramaticales. Estos cambios en la mediación pedagógica para generar una educación transformadora inician con el docente y su rol en este proceso de aprendizaje.

## **2. Enseñanza del Inglés como segunda lengua en el TEC**

El TEC tiene una escuela de ciencias del lenguaje, donde no solamente se abarca la parte del inglés, sino también la enseñanza del español y alemán como segunda lengua. Esta escuela está ubicada en la sede principal del TEC en Cartago, Costa Rica y es la que se encarga de todos los programas de idiomas del TEC, independientemente de la sede que sea. Está conformada por dos áreas:

- Comunicación: tiene a cargo los cursos de Comunicación Escrita y Comunicación Oral, Apreciación Literaria, Comunicación Técnica, Comunicación Educativa y Seminario de Investigación.
- Inglés: responde a la demanda de cursos en su especialidad para cada una de las escuelas del TEC y los cursos de inglés como una segunda lengua. (TEC, 2020, párr. 3)

"Además, la escuela tiene bajo su responsabilidad la administración del programa de Centros de Formación Humanística, el cual está dirigido a toda la población estudiantil, institucional y comunal" (TEC, 2021a, párr. 4). La misión de esta escuela es "Potenciar las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales, así como la formación humanística de los educandos para contribuir con el mejor aprovechamiento de sus estudios, actividades y el ejercicio profesional, de acuerdo con las necesidades de la sociedad costarricense" (TEC, 2021a, párr. 5).

Asimismo, según el TEC (2021a, párr. 6),

La Escuela de Ciencias del Lenguaje será líder en la formación lingüística, comunicativa y humanística mediante programas de cooperación y alianzas estratégicas entre escuelas, universidades, organizaciones y embajadas, con el fin de fortalecer la educación y la cultura de los estudiantes de la región que contribuya con el mejoramiento integral de su calidad de vida.

Esta escuela se encarga de diseñar y promover los cursos de inglés. Estos se dan académicamente, los cuales son los que se reciben específicamente en carreras; además, las modalidades intensivas y regulares de inglés como segunda lengua. Los académicos son parte de la malla curricular de las diferentes carreras, generalmente son inglés integrados I y II, duran un semestre. Seguidamente, el programa regular consta de 12 niveles bimestrales (dos meses cada nivel, 32 horas por nivel), dirigido para personas mayores de 13 años y el intensivo consta de cuatro niveles bimestrales (dos meses cada nivel, 96 horas por nivel), dirigido a personas mayores de 17 años (TEC, 2020).

El TEC cree en la importancia del inglés como segunda lengua para sus estudiantes, por esta razón tienen programas con sellos de calidad, donde todos los docentes "que imparten lecciones en los diferentes programas de Inglés TEC son graduados universitarios de la carrera de enseñanza de un segundo idioma, por lo que cuentan con conocimientos pedagógicos que ayudan al estudiante a asimilar de mejor manera los procesos de aprendizaje del inglés" (TEC, 2021b, párr. 1).

Todas estas características muestran la calidad y el compromiso del TEC con sus estudiantes al promover un proceso de aprendizaje de calidad, el cual consiste en un balance entre lo académico, y el aprendizaje para la vida, cuando se está aprendiendo inglés como una segunda opción. La importancia de esta lengua en el mundo de los negocios impulsa un gran despertar en las universidades de entregar la educación de mayor calidad para así promover el éxito laboral de sus egresados. Por supuesto, es importante tener una constante autoevaluación en los procesos de aprendizaje y enseñanza para así mejorar en los aspectos de praxis docente, gestión académica y la integración de tecnologías emergentes en la educación y mejorar la calidad de la educación y así tener estudiantes con un pensamiento crítico y empoderados de su proceso educativo.

### **3. TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y TE (Tecnologías Emergentes) en la enseñanza del inglés como segunda lengua**

La educación ha evolucionado y las tecnologías emergentes vinieron a generar aún más avances educativos. Las TIC, son parte de diferentes procesos de aprendizaje y enseñanza, pero en el área de idiomas son muy importantes dado a que expanden grandemente la forma de tener una mediación pedagógica más innovadora, al introducir diferentes formas de promover el conocimiento. Esta tecnología vino a cambiar a la educación para siempre, donde hoy en día los docentes usan las TIC hasta inconscientemente, dado que su uso se hizo algo más común en la educación. Ahora, las TIC se pueden definir como:

las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e Interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas. (Cabero,1998, p. 198).

Además,

la T.E. encuentra su papel como una especialización dentro del ámbito de la Didáctica y de otras ciencias aplicadas de la Educación, refiriéndose especialmente al diseño, desarrollo y aplicación de recursos en procesos educativos, no únicamente en los procesos instructivos, sino también en aspectos relacionados con la Educación Social y otros campos educativos. Estos recursos se refieren, en general, especialmente a los recursos de carácter informático, audiovisual, tecnológicos, del tratamiento de la información y los que facilitan la comunicación. (Bautista y Alba, 1997, p. 2)

El impacto que tienen las tecnologías emergentes en el área de idiomas es potencial, y puede cambiar la dinámica del aula totalmente. En la enseñanza del inglés como segunda lengua hay gran variedad de herramientas que se pueden utilizar, por ejemplo, páginas web que funcionan como un diccionario, donde se puede reproducir un audio del sonido de la palabra. También, el uso de páginas como IA (inteligencia artificial) donde los alumnos pueden hacer prácticas y pueden obtener automáticamente retroalimentación. Además, el uso de IA ayuda a los estudiantes a tener acceso ilimitado a la información. Hernández (2020) comenta sobre la IA:

Es interesante como es que el aprendizaje se convierte en un insumo importante para las sociedades actuales, pese a sus diferentes discusiones y lagunas, la Inteligencia artificial ha adquirido una relevancia importante en los últimos años, su papel ha cobrado gran relevancia para la interacción con usuarios en la red, sin embargo, hoy se sabe que usar la IA será un punto importante para atender las preguntas de cientos de estudiantes, por lo que además, la analítica que se usa para identificar patrones y tendencias podría alertar a los centros educativos sobre posibles riesgos en términos de deserción o bajo rendimiento de los estudiantes, por lo que su inversión será

sumamente necesaria para la toma de decisiones y la mejora de los servicios, especialmente en macro instituciones. (p. 2)

Además, se puede introducir la gamificación, el uso de juegos en el aula para apoyar el proceso educativo, con una tecnología emergente al haber cientos de páginas web de juegos para personas que están aprendiendo inglés. Esta técnica, no solo genera un espacio para jugar con la tecnología, sino que también los estudiantes pueden aprender mediante simples juegos web y así generar conocimiento de una forma indirecta, al promover el uso del idioma. Gracias a buscadores como Google, cualquier tipo de juego para inglés como una segunda lengua se puede encontrar fácilmente y así introducir algo diferente e innovador al aula de una forma sencilla y disfrutable para los educandos.

Las TIC son una gran herramienta para los docentes, es especial para los de inglés como segunda lengua, porque los recursos son básicamente infinitos, y esto crea infinidad de actividades y formas de crear una mediación pedagógica crítica e innovadora para el estudiantado; sin embargo, hay que usar la tecnología con cautela y moderación, para no generar una sobre utilización de este recurso. Finalmente, algo es sumamente claro que no hay forma de evitar las TIC y las TE en el aula, porque la tecnología día a día va creciendo y con ella diferentes recursos y formas de enseñar se van generando. Está en cada docente mantenerse actualizado e integrar estas tecnologías emergentes en nuestra mediación pedagógica para así mejorar el nivel de educación que se brinda a los estudiantes.

#### **4. Educación transformadora y pedagogía crítica**

La educación transformadora no es un método educativo, es una filosofía de la pedagogía, la cual tiene como fin generar una liberación con referentes emancipadores. Según expresa Boyce (1996, según se cita en Bermúdez, 2012, párr. 9),

tres son los principios organizadores en la pedagogía crítica: a) la educación no es neutral, b) la sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas, y c) la praxis conecta la educación liberadora con la transformación social.

Estos aspectos ayudan al educador y al educando a tener una visión más crítica de la sociedad, donde se ven las desigualdades y la falta de justicia y se genera un aire de cambio, de transformación de esta sociedad a algo más justo para todos los que están en ella.

Se busca ese rompimiento de la educación escolástica, donde hay una dominación del conocimiento y una autoridad absoluta, a una pedagogía humanista, más relacionado con el desenvolvimiento del educando en la sociedad. En contexto latinoamericano, esta educación nace para combatir el modernismo y liberarse de las cadenas “pedagógicas” impuestas por los opresores. "La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos" (Freire, 1970, p. 46).

Costa Rica también tiene influencias de este pensamiento liberador, el autor Valverde (2017) habla sobre cómo “La pedagogía del oprimido como pedagogía de la liberación, es un llamado a todos los educadores de Latinoamérica para que rompan con el ciclo opresor del sistema capitalista neoliberal, a través de una educación liberadora” (p. 5). Sin embargo, en las clases de idiomas, en especial para extranjeros, no hay una promoción de esta filosofía pedagógica de la liberación. Las clases de inglés se basan en el aprendizaje técnico específicamente para un área, donde no se toman temas importantes o de relevancia para reflexionar del acontecimiento Latinoamericano.

Además, no se profundiza en los problemas sociopolíticos de los países anglosajones y cómo estos afectan a Costa Rica. Se hace un uso de una lengua, sin trasfondo cultural alguno, donde se aprende por aprender y no un aprender para mejorar. El nivel de producción oral podría tener un impacto a la hora de transmitir ideas, pero con ayuda de los docentes e inclusión de las tecnologías emergentes se podría promover el discurso crítico-liberador, innovador y revolucionario.

La enseñanza del inglés podría tener una educación tipo bancaria, donde el docente controla todo el proceso y el estudiante solo está ahí para “aprender” lo que el profesor desee. Todo tipo de aprendizaje de una lengua, debería ser liberador, empoderador y crítico, donde el estudiante de verdad tiene un cambio transformador, en el cual, gracias a un proceso liberador, este se define como “una práctica pedagógica que se usa para alcanzar un pensamiento crítico” (Educrea, 2021, párr. 1).

El educando es capaz de ser un profesional íntegro, gracias a la promoción de investigaciones críticas, al uso de la tecnología y al pensamiento crítico aplicado a la realidad costarricense. Un profesional que entiende sobre la problemática social, y que está en constante búsqueda de la verdad y la destrucción de estigmas que generan un desbalance de justicia social.

## **5. Rol del educador**

El docente tiene un papel vital en la formación académica del estudiante y va de la mano con la gestión académica. Su rol siempre ha sido aquel que guía a las personas mediante diferentes técnicas, metodologías para generar un conocimiento y tiene un importante rol como la persona con “todo” el conocimiento, porque así lo pide la gestión, un docente autoritario. Generalmente, se tiene una relación más vertical con los estudiantes, donde no se ponen al mismo nivel de conocimiento. Ahora, la educación liberada empieza desde el docente y su visión de la clase. Paulo Freire propone la “Educación Liberadora”, como aquella que debe promover un cambio de visión del educador-educando tradicional (Escobar, 1985).

Se genera una relación de sujetos que, intercomunicados, aprenden, buscan y construyen juntos el conocimiento, así promoviendo un espacio en el cual los educandos y el educador sientan un compromiso con el proceso de aprendizaje; también, la libertad y la capacidad de tener una un pensamiento crítico. Este cambio en el docente y su rol tiene un efecto catártico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este es el primer paso para

promover esa horizontalidad de la educación liberadora en el aula; donde tanto el estudiante como el docente pueden aprender conjuntamente y poseen la potestad de adaptar la mediación pedagógica a una dinámica, productiva y transformadora para el beneficio de los educandos y educador en sus procesos de aprendizaje, contando con el apoyo de una gestión académica abierta al cambio y transformación de la clase tradicional.

Para lograr esta horizontalidad, el docente debe ser humilde, el cual acepta que no es el dueño del conocimiento absoluto. Además, se tiene que abrir el diálogo entre educando-educador para expresar las inquietudes, y se pueda adaptar las lecciones a temas de relevancia y a las diferentes tecnologías emergentes. Por consiguiente, el docente deja de ser un instructor, que deposita información de forma bancaria, sino un facilitador del conocimiento entre el estudiante y los contenidos a aprender. El docente deja de ser una figura autoritaria y, como lo expresa Freire (1997) “el maestro es al mismo tiempo estudiante, el estudiante es simultáneamente maestro; la naturaleza de sus conocimientos es lo que difiere. Sin embargo, la educación involucra el acto de conocer y no la mera transmisión de datos” (p. 55).

Según Freire (1997), de esta manera docentes y estudiantes comparten un mismo estatus, construido conjuntamente en un diálogo pedagógico que se caracteriza por la horizontalidad de sus relaciones. Con esta visión se inicia la construcción de las bases para una educación liberadora e innovadora. El docente tiene que autoanalizar su praxis constantemente, estar al tanto de investigaciones educativas y actualizando el uso de tecnologías emergentes para así estar mejorando su mediación pedagógica y promover una educación de mayor calidad. Finalmente, tanto el docente como el estudiante tienen un papel que cumplir, el cual requiere de armonía continua para que el proceso se desarrolle de la forma más exitosa y provechosa posible.

## **6. Rol del educando**

El educando, pieza vital del rompecabezas, es el factor de mayor importancia en el proceso de aprendizaje, debido a que sin la generación de conocimiento en el estudiante no hay aprendizaje. La educación liberadora, y transformadora busca el empoderamiento del educando, de tal manera que tome un rol activo y esté envuelto en su aprender. Este tipo de liberación no es algo fácil de promover, dado a que los estudiantes están acostumbrados a los modelos más dogmáticos y no tienen la confianza en sí mismos, ni en su conocimiento para sentirse libres de generar una opinión. Estos modelos tradicionales los han adoctrinado al punto que el educando cree que es contenedor, que necesita de un profesor para adquirir conocimiento, cuando en realidad todo estudiante ya tiene un conocimiento previo y debería ser tomado en cuenta y valorado, tanto por el docente como por el mismo estudiante.

El rol del estudiante es romper con esos esquemas tradicionales, aceptar el reto de desaprender para aprender a liberarse para tener un proceso educativo transformador e innovador donde el estudiante se empodera de su conocimiento, basado en este conocimiento se genera un pensamiento crítico sobre la vida, la sociedad y la humanidad. Cuando el estudiante toma las riendas de su educación, se genera un cambio que va más allá

de aprender algo académico, se aprende para el diario vivir; además, se promueve un despertar del individuo hacia el bienestar social. El empoderamiento "es la asignación de autoridad y responsabilidad sobre las actividades definiendo estándares de excelencia, permitiendo la retroalimentación oportuna sobre el desempeño de los miembros del proceso, reconoce oportunamente los logros y crea confianza en el equipo" (Ávila, 2000, según se cita en Chiavola *et al.*, 2008, p. 132).

Ahora, esta confianza en los compañeros y el docente genera un sentido de comunidad donde el estudiante logra más ver más allá de un sistema capitalista moderno, el cual promueve el individualismo. Por este motivo es esencial que los estudiantes abran su mente y destruyan esos muros en su educación, derogando todo tipo de estigma sobre lo que es aprender y se abre un camino hacia el pensamiento crítico, así desarrollando una educación transformadora. Además, gracias a la influencia del TEC y su gran uso de tecnología, el empoderamiento del uso de la tecnología es necesaria y los educandos pueden tener esta educación crítica e innovadora, promoviendo así un profesional íntegro.

### **7. Educación transformadora por medio de la mediación pedagógica en Enseñanza del inglés como una segunda lengua en el TEC**

Para lograr una educación transformadora mientras se aprende una segunda lengua, es necesario un cambio fundamental en la mediación pedagógica a través de la investigación educativa y el uso de tecnologías emergentes. Una de las formas de iniciar a cambiar esta mediación es asignar nuevos roles al educador y al educando, con el uso de investigación de mejores filosofías de la educación, promoviendo la visión de una relación horizontal desde el inicio, esto con la finalidad de crear un espacio seguro, de confianza donde los estudiantes no tendrán miedo de cometer errores y se van a sentir libres de aprender; también, al promover las tecnologías los estudiantes entran en contacto directo así promoviendo una innovación tecnológica y educativa.

Ahora, al incluir esta horizontalidad e innovación, se generará una dinámica diferente a una educación bancaria, aunque se esté enseñando un tema gramatical, porque el docente no impone un conocimiento absoluto, sino que lo construye con los estudiantes, al mantenerlos envueltos en cada explicación que se da, al hacer preguntas generadoras para medir el conocimiento previo de los alumnos, fomentando el uso de la TIC, abriendo la puerta a la reflexión y dando la realimentación de una manera más casual. Con estos cambios, el proceso se va a ver afectado positivamente, porque una de las partes vitales en el aprendizaje de una segunda lengua es perder el temor a errar, con la confianza generada por la horizontalidad se podría ver una mejora exponencial, así como su vez se genera un espacio cómodo para los educandos, el cual es el uso de la tecnología.

Consecuentemente, esta apertura abre espacios que el docente puede utilizar para la fomentación del pensamiento crítico, este se define como un "modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales" (Paul y Elder, 2003, p. 3), donde los estudiantes al estar en

constante autorreflexión de su proceso educativo pueden mejorar no solamente su vida académica pero también su vida personal, así generando un profesional íntegro.

Muchas de las tareas relacionadas con el pensamiento crítico requieren interacción, discusión, reflexión y proporcionar argumentos. La comunicación es uno de los factores que más tiene efecto en el aprendizaje de una lengua, por este motivo, la introducción de técnicas para una generación de un pensamiento crítico, se alinean perfectamente al modelo pedagógico comunicativo, el cual se define como “un acto de hablar que sea apropiado desde el contexto normativo, para establecer una relación legítima entre el hablante y el oyente” (González, 2006, p. 177). Este modelo comunicativo según el estudio “La enseñanza del inglés en la educación”, realizado en México por Ricoy y Álvarez-Pérez (2016), puede ayudar a los estudiantes en el desarrollo de su capacidad lingüística a través del pensamiento crítico.

Por ejemplo, según Pineda (2003), las tareas orales implican discusiones abiertas, debates, mesas redondas y juegos de roles; al implementar estas técnicas se puede fomentar la interacción en el aula y, en consecuencia, la competencia comunicativa de los estudiantes en el idioma inglés. Otras actividades que se pueden realizar es inferir información de textos orales y escritos, comparar y contrastar ideas, identificar ventajas y desventajas relacionadas con diferentes temas, distinguir hechos y opiniones, escribir composiciones cortas que expongan su punto de vista con argumentos de apoyo, conducta encuestas y analizar la información recopilada, examinar el contenido de diferentes tipos de lecturas, usar el pensamiento lógico para resolver casos ficticios, examinar y discutir problemas de diversas perspectivas, analizar implicaciones, juzgar eventos y opiniones de la gente sobre ellos, reflexionar sobre impacto social y consecuencias de varios problemas en nuestra comunidad, entre otros.

Además, al impulsar el uso de la tecnología se promueven nuevos canales de comunicación como las redes sociales, en estas redes los estudiantes pueden compartir sus pensamientos e interactuar con otros de forma inmediata. También, el uso de blogs educativos para ir más allá de lo visto en clase, los estudiantes pueden buscar en la web foros y blogs sobre temas de interés o relevantes en sus vidas. La tecnología al ser parte de la humanidad es una gran herramienta para el estudiantado y el docente en la búsqueda de esa educación liberadora, debido a que abre las puertas a un infinito conocimiento.

El inglés más que solo un idioma, también está cargado de un trasfondo cultural, el cual puede ser utilizado como una fuente de aprendizaje y con la ayuda de la inclusión de la tecnología se puede navegar de una forma factible. Al promover otras culturas en la clase, los estudiantes se ven expuestos a diferentes tipos de pensamiento y formas de vivir, por esta razón se genera una mayor visión del mundo, provocando una liberación de la mente y así generando un pensamiento crítico ante la interculturalidad.

Según un estudio realizado por Prieto-Arránz y Jacob (2019), la evidencia presentada en este artículo apunta a la adquisición de un segundo idioma como un proceso ideológico, que puede alterar el proceso educativo del alumno. Lo más importante es que apunta a enfoques metodológicos innovadores, transculturales e inspirados por una metodología

comunicativa, por lo tanto, potencialmente remodelan la identidad del alumno y su visión mundial.

Mientras más se exponga el estudiante a temas extracurriculares, se produce indirectamente un despertar, el cual consiste en quitarse las vendas impuestas anteriormente, romper esquemas sistemáticos y empezar a generar un pensamiento crítico, en el alumno gracias a la exposición a culturas anglosajonas; además, la tecnología y sus alcances hacen este proceso más accesible y factible que nunca en la humanidad.

Según Gutiérrez y Prieto (2004), la mediación pedagógica es el conjunto de acciones, recursos tecnológicos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Como lo mencionan los autores, por medio de esta mediación, y haciendo cambios en ella, se puede generar una educación de mayor calidad, crítica, transformadora e innovadora para los educandos. El docente tiene control sobre la mediación utilizada en sus lecciones, por esta razón es importante que el docente esté en constante reflexión sobre su praxis pedagógica y de cómo buscar siempre el mejoramiento de la promoción de una educación liberadora, donde se rompe la educación bancaria y se busca la liberación del individuo mediante la racionalidad, el pensamiento y la innovación, para así tener profesionales listos para afrontar las problemáticas políticas-sociales de la sociedad costarricense.

### III. Conclusiones

La autorreflexión mantiene a los docentes en constante actualización de sus formas de ver el mundo, su forma de enseñar, la utilización de nuevos recursos y sobre el impacto de la educación en el mundo. El educar es una ciencia, y como ciencia requiere ciertos componentes, los cuales van de la mano con la gestión, la investigación y la innovación educativa para funcionar correctamente y promover esa educación de calidad. En este ensayo se han discutido temas desde los inicios del inglés en Costa Rica, la importancia del rol del docente y del estudiante cuando se propone una educación liberadora. Esta educación liberadora, crítica, transformadora e innovadora nace desde la necesidad de buscar el bien común, no para el individuo, sino para toda la sociedad. La educación es lo que mantiene a la población civilizada, por eso es vital que se trabaje arduamente en el mejoramiento de ésta sin parar.

Siempre buscando mejorar, actualizar y evolucionar los modelos pedagógicos que tenemos al promover una gestión académica justa y que apoye a los docentes y sus estudiantes; al impulsar la investigación docente; e integrar las nuevas tecnologías emergentes en el aula. Asimismo, desarrollar nuevas filosofías de cómo puede la educación mejorar y siempre buscando la generación de un pensamiento crítico, donde cada educando se va a desarrollar de una forma íntegra, luchando siempre por el bien común y la justicia. Además, cuando mezclamos este movimiento de la educación liberadora más el aprendizaje de inglés como una segunda lengua, se genera una explosión de conocimiento, en el cual se utiliza el idioma inglés para pensar, al generar una opinión en otro idioma, los estudiantes tienen que procesar, organizar y reflexionar en lo que van a desear expresar.

Esta combinación ayuda al estudiante a aprender una segunda lengua de una manera más efectiva y a generar ese pensamiento liberador y crítico que se busca con una educación transformadora. Además, al promover esa igualdad entre docente y alumno, se mejoran las relaciones interpersonales entre los participantes de este proceso y esto genera un espacio seguro, donde los estudiantes pierden el miedo a expresar sus ideas, aunque sea en otro idioma y cometiendo errores gramaticales.

Al tener la oportunidad de aplicar una educación transformadora mediante la modificación o mejoramiento de la mediación pedagógica y la inclusión de las tecnologías emergentes, esto ayudará al docente a educar personas íntegras, y con una conciencia social mientras que están aprendiendo una segunda lengua. Es momento de que se deje de ver la enseñanza del inglés como algo técnico y bancario, porque puede ser diferente y entretenido y a su vez producir resultados positivos.

Una forma de aplicar esta técnica en el TEC es implementando cambios a la mediación pedagógica. Dentro de estos cambios, se puede incluir actividades de generación de criterio crítico como debates, la integración de TIC, conversaciones sobre temas políticos-sociales en Costa Rica y en el mundo. También, el docente podría desde el primer día del curso implementar la idea de la horizontalidad, donde se envuelve al estudiante en el proceso de aprendizaje.

Estas implementaciones ajustadas a la mediación pedagógica pueden generar una educación transformadora en los estudiantes mientras que aprenden inglés como una segunda lengua. Cada clase debe de estar llena de discusiones sobre temas actuales, donde los estudiantes comentan y expresan sus ideas de una forma u otra, donde el miedo a equivocarse es nulo, dado a que el docente creó el espacio seguro, y esto promueve la participación.

En conclusión, creo que necesario que los docentes de segundas lenguas, especialmente los de la enseñanza del inglés en Latinoamérica, y los del TEC empiecen a utilizar esta filosofía de la educación liberadora en sus aulas y la implementación de las tecnologías emergentes, dado a que da resultados no solamente a nivel lingüístico, sino también en la promoción de una educación más justa, significativa, innovadora e impactante para la vida del educando. Al promover esta educación crítica, los educandos mejorarán su visión del mundo, de la comunidad y del aprender en sí, donde genera esas ganas de aprender por generar conocimiento, y no por aprender sin rumbo.

Para lograr una mejor sociedad costarricense, es esencial que la educación en Costa Rica, y especialmente en el TEC sea integral, transformadora e innovadora en todos sus ámbitos porque solo de esta manera se genera un cambio en nuestra cultura como país y nuestra visión del aprender. Al tener profesionales íntegros, con las capacidades críticas y académicas, se asegura una prosperidad en el país debido a que una educación liberadora, como lo dice la palabra, nos libera de esas cadenas que se nos han impuesto como latinoamericanos, y nos ayudará a crear una conciencia social sobre lo que fuimos, somos y vamos a ser como una sociedad Latinoamérica en el siglo XXI.

## Referencias

- Azócar, E. (11 de mayo de 2015). La visión epistemológica de la educación. *Aporrea*. <https://www.aporrea.org/educacion/a207491.html>
- Bautista, A. y Alba, C. (1997). ¿Qué es Tecnología Educativa? Autores y significados. *Pixel-bit*, 9, 1-25. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61102/37116>
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En M. Lorenzo, J. A. Ortega y T. Sola (Coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Grupo Editorial Universitario.
- Castillero, O. (2017). Los 5 modelos pedagógicos fundamentales. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/modelos-pedagogicos>
- Chiavola, C., Cendrós, P. y Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3), 130-143. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711121007.pdf>
- Conde, R. (8 de noviembre de 2018). ¿Qué es el Método Gramática-Traducción?. *Leon Hunter*. <https://www.leonhunter.com/que-es-el-metodo-gramatica-traducción/>
- Educrea. (2021). *La Educación como proceso liberador en Latinoamérica*. <https://educrea.cl/educacion-como-proceso-liberador-latinoamerica/>
- Escobar, M. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. Ediciones Caballito.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fingermann, H. (29 de enero de 2016). Educación Bancaria. *La Guía*. <https://educacion.laguia2000.com/tipos-de-educacion/educacion-bancaria>
- González, L. (2006). Construcción de un modelo pedagógico comunicativo. *Pedagogía y Educación*, 2(1), 1-177.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2004). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* (10ª Ed.). Ediciones La Copia Fiel.
- Hernández, A. (2008). El inglés en Costa Rica: Requisito Indispensable. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9332>
- Hernández, E. (13 de enero de 2020). ¿Qué tendencias en tecnología educativa tendremos en 2020?. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/que-tendencias-en-tecnologia-educativa-tendremos-en-2020>
- Hoijer, H. (1954). *Language in culture; conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. University of Chicago Press.
- Marín, E. (2015). Cronología de la enseñanza del inglés durante el siglo XX. *Revista Comunicación*, 21(1), 4-50. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/download/809/723/2322>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas. *Fundación para el Pensamiento Crítico*. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Pineda, C. (2003). *Searching for improved EEL classroom environments: The role of critical thinking-related tasks*. Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Prieto-Arránz, J. I. y Jacob, K. (2019). A transcultural approach to EIL teaching and its Impact on learners' national identities. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 41(2), 1-50. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2019-41.2.01>
- Ricoy, M. y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 1-50. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395003.pdf>
- Ruiz, A. (2000). *La Educación Superior en Costa Rica*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. <http://www.centroedumatematica.com/aruiz/libros/La%20Educacion%20Superior%20en%20Costa%20Rica.pdf>
- Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2021a). *Escuela de Ciencias del Lenguaje*. <https://www.tec.ac.cr/escuelas/escuela-ciencias-lenguaje>
- Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2021b). *Nuestro equipo-Programa de inglés*. <https://www.tec.ac.cr/en/nuestro-equipo-programa-ingles>
- Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2020). *Programa de inglés*. <https://www.tec.ac.cr/fundatec/programa-ingles>

# La Piedra de la Locura: reflexiones pedagógicas respecto a la promoción de la salud mental en universidades públicas de Costa Rica

Daniel Madrigal Mejía<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[demadrigal@gmail.com](mailto:demadrigal@gmail.com)

## Resumen

“La Piedra de la Locura”, ejemplifica una de las prácticas más arcaicas y pintorescas con las que se daba explicación y tratamiento en la antigüedad a muchos de los padecimientos que hoy se asocian con la salud mental. Representa, también, el pasado tosco de la comprensión humana sobre sí misma y, al mismo tiempo, establece un punto de comparación desde la ingenuidad y manipulación ideológica que ha caracterizado la evolución de la salud mental, hasta su reciente incorporación en múltiples programas institucionales de Salud Pública, por ejemplo en espacios de enseñanza universitaria. Siendo así, este ensayo toma como escenario la declaratoria del Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica del 2020 como “Año de las universidades públicas por la salud mental”. Por lo tanto, intenta abrir espacios para la reflexión pedagógica en relación con la salud mental, sus dinámicas vinculadas con la educación superior, sus actores, acciones, políticas y gestiones desde los espacios públicos de enseñanza universitaria en Costa Rica. Para finalizar se plantea una invitación a construir, desde la experiencia de la comunidad universitaria, un sentido integral del cuidado y promoción de la salud mental.

**Palabras clave:** Salud mental, comunidad universitaria, pedagogía crítica, transformación, praxis

## Abstract

“The Stone of Madness” exemplifies one of the most archaic and picturesque practices. In ancient times, they gave explanation and treatment to many of the ailments that are associated with mental health nowadays. It also represents the crude past of human understanding of itself and establishes a comparison between the ignorance, naivety, and ideological manipulation that has characterized the evolution of mental health in human history and its recent incorporation in several institutional programs of public health, for example, in higher education. Consequently, this essay uses as a scenario the declaration of the National Council of Rectors of Costa Rica of 2020 as “The Year of public universities for mental health.” Therefore, it tries to open spaces for pedagogical reflection in relation to mental health and how it affects higher education programs, their actors, actions, policies, and management from the public spaces of university education in Costa Rica. This leads to

1. Licenciado en Arte y Comunicación Visual con énfasis en Pintura de la Universidad Nacional de Costa Rica. Docente de la carrera de Diseño Gráfico en la Sede Interuniversitaria de Alajuela para la Universidad de Costa Rica. Actualmente, curso la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional.

an invitation to build, from the experience of the university community, a comprehensive sense of care and promotion of mental health

**Keywords:** mental health, university community, Critical pedagogy, transformation, praxis

## Introducción

A inicios del siglo XXI, se estimaba que cerca de 450 millones de personas en el mundo experimentaban algún trastorno en su salud mental. Provocando una reducción significativa de su calidad de vida, pero, también, al mismo tiempo, se sumaba un aumento en la carga social, económica, productiva y política para las sociedades contemporáneas (Organización Mundial de la Salud, 2001). Paralelamente, en Costa Rica, las enfermedades infectocontagiosas reducían sus tasas de morbilidad en los últimos años, en relación con los padecimientos crónicos de comportamiento, tales como la ansiedad y la depresión. Para el 2017 contabilizaban cerca de 30.000 consultas en los departamentos de Psiquiatría y Psicología de la Caja Costarricense de Seguro Social (Secretaría Técnica de Salud Mental, 2018), sin considerar los casos atendidos por la familia u otros centros médicos.

En consecuencia con el aumento de padecimientos mentales, se ha hecho visible esta afectación, que históricamente pertenecía a lo privado. Lo que había dificultado identificarla como un asunto relacionado con la vida en sociedad. En otras palabras, la salud mental se ha abordado tradicionalmente como un problema del individuo y no de la comunidad, dando sentido al estigma y a la discriminación que experimentan los y las pacientes, en los distintos ámbitos de la vida social como el trabajo y el estudio. Sin embargo, dicho incremento también ha creado una mayor conciencia de la necesidad de incorporar a la salud mental en los sistemas de salud pública, y de atenderla desde espacios sociales como el de la enseñanza universitaria, entre otros.

Como resultado de lo expuesto anteriormente, las universidades han sumado aportes en la promoción y el cuidado de la salud mental. Un ejemplo de ello es la decisión del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) al decretar el 2020 como “El año de las universidades públicas por la salud mental”, iniciativa que pretendía traducirse en programas, estrategias, políticas y gestiones que promovieran el bienestar mental en la comunidad universitaria. Cumplía así con lo expresado en la Política Nacional de Salud Mental (Ministerio de Salud, 2012) sobre el papel que jugarían las universidades.

Por otra parte, la coincidencia histórica de la declaratoria de CONARE, junto a la pandemia del COVID-19, formulan un escenario ideal para reflexionar sobre el impacto, eficacia y pertinencia de las acciones realizadas por las universidades públicas en materia de salud mental durante el 2020. Al mismo tiempo, se valora las vinculaciones de la vida universitaria y los impactos de la Educación Superior, en el bienestar psicológico de sus actores, ya que la pandemia, además de la situación epidemiológica, agrega factores detonantes y agravantes de malestar emocional como lo son el distanciamiento social, el confinamiento, la incertidumbre económica, la repentina virtualización del 100 % de los

cursos en el 2020, que se podrían sumar a una situación de salud que ya era compleja, pero que permite visualizar la educación desde nuevas perspectivas.

Por todo lo expuesto, se inicia una reflexión pedagógica sobre la salud mental y su ámbito en la educación universitaria pública, imprescindible para repensar el rol, la implicación y el alcance de la Educación Superior en el cuidado y promoción de la salud mental de las personas que pertenecen y comparten la vida universitaria. Además, este ensayo propone una mirada introspectiva de la Educación, viéndose a sí misma como factor determinante en el estado de la salud integral de sus estudiantes, docentes y cuerpo administrativo. No solo como miembros de la comunidad universitaria sino de la sociedad costarricense. Se afirma simultáneamente el compromiso y responsabilidad que las universidades tienen para con la sociedad al considerar, de acuerdo con Freire (1969), el potencial transformador que se esconde en la acción y la reflexión de la verdadera educación.

### **Evolución de la salud mental, de lo privado a lo comunitario**

Resulta imperativo realizar un repaso de la evolución del concepto de salud mental, ya que, a pesar de su comprensión actual como un tema de interés público, la interpretación y la atención de los comportamientos y la salud mental no siempre han sido las mismas. Por lo tanto, la construcción de una reflexión contemporánea amerita el esfuerzo de identificar entre los vestigios de costumbres populares, dogmas religiosos, tratados científicos e intereses comerciales que aportan al mismo tiempo, grandes aciertos, así como toscos y oscuros acercamientos al tema.

Sin embargo, este transitar consiste en la recuperación de tres momentos, no necesariamente cronológicos, pero sí claves, para la comprensión de la inserción contemporánea de la salud mental al interés de los espacios públicos. Para ello, se han de revisar tres momentos que buscan articular el origen de los padecimientos, los tratamientos propuestos y la mirada desde lo comunitario, para así identificar las huellas de concepciones previas e implícitas del pasado, que aún tienen influencia en la comprensión actual.

#### ***Primer momento: El origen corporal de los padecimientos***

Se destacó el término “humor”, que apareció como uno de los conceptos asociados a los asuntos del comportamiento humano anormal. Incluso en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) el término “humor” se utiliza para referirse a padecimientos y trastornos mentales como la ansiedad y la depresión. Cabe destacar que el origen de este término se puede ubicar en Grecia cerca del siglo V a.C., con la extendida teoría de que la salud correspondía al equilibrio de cuatro fluidos, conocidos como “humores” que constituían el cuerpo humano, a saber: a) la sangre, b) la flema, c) la bilis amarilla y d) la bilis negra. De acuerdo con este pensamiento, médicos influyentes como Hipócrates y Claudio Galeno, consideraban que la melancolía o la depresión, se debían a acumulación de bilis negra en el cerebro (Pichot, 1979).

Del planteamiento anterior, es posible identificar el concepto, aún presente, en el paradigma biomédico que las enfermedades tienen su origen rastreable en la topografía corporal del ser humano y, que, por lo tanto, los tratamientos de estos implican la atención física de una parte del cuerpo para “normalizar” la salud del paciente. Se entiende así que “la visión biomédica de una enfermedad mental no acepta las influencias que sobre esta puedan tener aspectos socioeconómicos, educativos, étnicos o biográficos” (Oña, 2018. párr. 12). Este antiguo pensamiento, además, colaboró a separar la relación que tiene la salud mental de un individuo con la de los demás, restringiendo la salud mental a la esfera privada o doméstica, restándole importancia frente otros problemas de salud de mayor preocupación debido a los niveles de contagio y mortalidad.

### ***Segundo momento: Los tratamientos***

Aparecieron los tratamientos implementados y se destacan tres puntos relevantes que demuestran las acciones y respuestas a los padecimientos que van desde la ignorancia y el dogmatismo hasta los intereses comerciales:

*Primer punto:* se manifiesta con relación a la ignorancia, que da el título a este ensayo, y que se puede ver ilustrado en la pintura renacentista de Jan Sanders Van Hemessen “El Cirujano” (Van Hemessen, 1550-1555). En ella se retrató de manera satírica un tratamiento quirúrgico popular en las sociedades europea de la Edad Media, en el cual, se pretendía extraer desde dentro de la cabeza una supuesta piedra; como resultado de la creencia que los comportamientos anormales, correspondían a la bilis negra que se acumulaba formando piedras en la cabeza.

En nuestro tiempo, puede parecer sorprendente e impensable que, muchas veces, estos procedimientos en realidad no eran realizados por verdaderos cirujanos, sino que fueron servicios ofrecidos por charlatanes con el conocimiento instrumental necesario para realizar una intervención fraudulenta sin demasiados riesgos, ofreciendo extraer la famosa Piedra de la Locura (Salaverry, 2012).

*Segundo punto:* el mismo está enmarcado por el dogmatismo y aparece con la extensión del cristianismo, luego de su oficialización por Constantino. A partir de entonces, la medicina antigua entró en conflicto con la cosmovisión del cristianismo, de acuerdo con Salaverry “los médicos convertidos al cristianismo supeditaron sus convicciones profesionales a las religiosas y, por tanto, entendieron la enfermedad como un designio divino” (Salaverry, 2012. p. 145). Con esto se interpretaron a las enfermedades mentales, como las luchas entre el bien y el mal por conquistar el alma humana, y por consiguiente los tratamientos de tales males ya no debían ser asunto de la medicina sino de la religión.

Eventualmente, se fueron adaptando recintos que oscilaban entre conventos y asilos conocidos como “casas de locos”; en los que las “luchas espirituales” de los internos, se intentaban liberar con penitencias como purgas, azotes, o sangrías, convirtiendo estos espacios más en prisiones que hospitales, en los que, al apartar a los enfermos, se mantenía vigente la intención de no mezclar estos asuntos con la vida en sociedad (Davison y Neale, 2002).

*Tercer punto:* hace énfasis en la influencia que los intereses comerciales han tenido en la definición, el diagnóstico y el tratamiento de los padecimientos de la salud mental. Para autores como González y Pérez, el hecho de que el *marketing* “puede, igualmente, llegar a promover, si no inventar, enfermedades a partir de problemas normales” (2007, p. 39) es motivo para considerar que ciertos padecimientos mentales pueden ser construidos a partir del interés comercial.

Para esto, se consideran los contextos a partir de los años 50 y hasta las primeras dos décadas del siglo XXI, enmarcadas por el uso creciente de psicofármacos, por el aumento de los libros de autoayuda, las campañas de normalización y un sin fin de “curas alternativas” para las enfermedades y padecimientos de comportamiento. Estos ejemplos demuestran cómo los intereses comerciales han tenido una influencia muy significativa tanto en el sobrediagnóstico y sobretratamiento de las enfermedades mentales, contribuyendo de igual manera a visualizarlas como una prioridad, así como a demeritar y cuestionar su existencia.

A partir de los años 50 y 60, se tiene la utilización de psicofármacos y se pueden identificar innumerables investigaciones con relación a la síntesis de sustancias que, debido a sus efectos inhibidores, fueron utilizadas como “antidepresivos” y que se popularizaron como un tratamiento científico (González y Pérez, 2007). Ya para la década de los 90, su uso estaba tan extendido y normalizado que inclusive marcó a toda una generación de estudiantes universitarios estadounidenses, tal como se ve retratado en la película *Prozac Nation* del 2001 (Hernández, 2006).

Sin embargo, resulta particularmente cuestionable la forma en la que estos tratamientos ganaron su popularidad. Tal como lo recopilan González y Pérez (2007); el auge de los psicofármacos, en gran medida son el resultado de la participación de la industria farmacéutica en las ciencias médicas. Lo que se manifiesta en un apoyo económico a congresos de profesionales de la salud, que terminan siendo estrategias publicitarias para sus productos farmacéuticos en un contexto donde la propaganda se reviste de información científica, que en principio debería ser desinteresada. Asimismo, se elaboran campañas publicitarias dirigidas al consumidor (González y Pérez, 2007).

Este tipo de campañas, estaban fundamentadas en un modelo reduccionista biomédico, separando al individuo y al contexto de los padecimientos, en un intento de universalizar así sus productos de manera que funcionaran para todos. A pesar de que contribuyeron a reducir las hospitalizaciones que separaban a los pacientes de la sociedad, también convirtieron las enfermedades y los psicofármacos en algo tan cotidiano como un dolor estomacal y el antiácido, dando como resultado un producto más del mercado neoliberal que responde a las dinámicas de la oferta y la demanda (Lozano y Ortiz, 2004).

No obstante, el caso de los psicofármacos y su relación mercantil con el ámbito de la salud no es un caso exclusivo. Dentro de este panorama figuran también los libros de autoayuda psicológica, en donde según Papalini es característico encontrar “una promesa condicionada: si el lector sigue el camino prefigurado por el texto, conseguirá esparcir un bienestar sedante ofrecido como felicidad, en la totalidad de su existencia personal” (2006, p. 334).

Entonces, se acentúa el carácter individualista de un enfoque que se centra en la superación personal por medio de la venta de secretos para la felicidad ofrecidos por oráculos contemporáneos, a pesar de que la estrategia de fondo consiste en la construcción de estándares inalcanzables, necesarios para mantener funcionando la maquinaria de la felicidad dentro de una sociedad fundada en la meritocracia (Cabanas e Illouz, 2019).

Por otra parte, quizás como resultado de las campañas de concientización como el Día Mundial de la Salud Mental de la OMS, las diferentes industrias como la de moda y la de música han adoptado una romantización de ciertos padecimientos, en especial los más comunes como la ansiedad y la depresión; a modo de una caracterización idealizada de las generaciones más jóvenes. Posiblemente, el ejemplo más reciente se puede ver en el uso que diversas marcas han hecho de los relatos de la cantante Billie Eilish en torno al sufrimiento de sus diversos padecimientos mentales como el síndrome de Tourette, dismorfia corporal, depresión e incluso ideación suicida. Destaca principalmente la campaña llamada *I speak my truth in #InMyCalvins* en donde existe la intención de vincular la vivencia y aceptación de los malestares con el producto.

La apuesta comercial, se escuda en la visibilización que da a los “silenciados”, aprovecha el testimonio de las celebridades y sus experiencias para validar la situación de otros. Pero el problema central está en que la salud mental resulta algo monetizable y, por lo tanto, sufre de maleabilidad discursiva en función del capital. En consecuencia, las marcas pueden privilegiar padecimientos más comunes, con los que más personas se puedan sentir identificadas sobre otros que se suelen retratar como más peligrosos o severos como la esquizofrenia; dejando a muchos pacientes en el olvido (Ewens, 2017).

### ***Tercer momento: La mirada no occidental y la atención comunitaria***

Resulta necesario volver la mirada hacia la cosmovisión prehispánica, comprendiendo que el paradigma biomédico occidental se inclina a enmarcarse de una validez universal, ignorando la dimensión cambiante de lo social y cultural de la salud; por lo que suele abordar científicamente la sintomatología del padecimiento, pero distanciarse del sujeto social que lo sufre, quien termina siendo solamente el cuerpo que porta la enfermedad (Vallejo, 2015).

A diferencia de la comprensión occidental, en la cosmovisión indígena, no se concibe diferencia entre salud y salud mental, ya que la salud se concibe como un equilibrio entre diversos factores como lo son el sujeto físico, la relación espiritual con el entorno natural y el ser comunitario; es decir, quien enferma no lo hace solamente en la dimensión física, sino que también lo hace en lo emocional, en lo espiritual y en lo social; inclusive enferma en relación ambiental al territorio que habita (Vélez *et al.* 2020). De esta forma, se puede interpretar que la salud, no es vista como un bien comercializable, tampoco como el mérito singular de la capacidad de individuos especiales, sino más bien un estado comunitario; en el cual la responsabilidad del bienestar es asumida, experimentada e influenciada por todos los miembros de la comunidad.

Aunque resulta difícil saber el grado de influencia que esta cosmovisión indígena tiene en la medicina actual, se reconocen similitudes en las propuestas de psiquiatras como Maxwell Jones en los años 50 y George Engel en los años 70, ambos en el contexto de la postguerra, y con la intención de encontrar formas de vida que alcanzaran un estado de paz social.

Pero no es sino hasta la década de los 90, que organizaciones internacionales como la OMS en la Declaración de Caracas (1990), dónde determinó que debía ser superada la atención centrada en las hospitalizaciones psiquiátricas, apostando por la utilización de modelos comunitarios y participativos como parte de la comprensión integral de la salud mental a nivel tanto individual como comunitario (Malvárez, 2009). Así lo expresa Kestel (2009):

La comunidad y sus líderes no son entes abstractos. Está conformada por individuos y grupos que juegan roles diversos en la sociedad y que sea en forma individual o colectiva pueden contribuir sustancialmente a mejorar la salud mental de sus integrantes. (p. 164)

El pensamiento de Kestel refleja de fondo la idea sobre el bienestar como resultado de las estructuras sociales, de la experiencia en relación con la comunidad y de los modos de vida que resultan de la actividad tanto individual como colectiva de los miembros de una sociedad. Desde esta perspectiva, vale destacar que los enfoques comunitarios no restan importancia al individuo, como sujeto que padece el malestar mental, sino que centra al individuo y su padecimiento dentro del contexto psicosocial en el que se encuentra e intentan articular tanto factores internos como externos en la atención y promoción de un bienestar integral que otorgue un cuidado de la salud tanto para a nivel personal como colectivo.

### ***Paralelismos entre la salud mental y la educación***

Finalmente, resulta notorio que existen considerables paralelismos entre la historia de la educación y la de la salud mental y que ambas comparten discusiones similares en algunos campos. Por ejemplo, el supuesto tradicional de que los aprendizajes ocurren únicamente en los procesos mentales (Kandel et al. 1997), o la discusión epistemológica sobre si el aprendizaje es un proceso social o individual (Vygotsky, 1981; Piaget, 1981), la dominación de los dogmatismos (Dussel, 1999), el mercantilismo comercial (Santos, 2007), el olvido de los saberes y aportes prehispánicos (Santos, 2009); inclusive los azotes y la tortura no le son ajenas con premisas populares como “la letra con sangre entra”.

En otras palabras, ambas, la salud mental (enmarcada por la salud pública) y la educación han padecido de procesos similares. Por lo que, a riesgo de sonar deductivo, pero entendiendo que la transformación de uno de ellos puede replicar transformaciones en el otro; cabe reflexionar sobre los modelos predominantes en ambos. En el caso de la salud mental, el modelo hegemónico ha sido el biomédico, con una fuerte inclinación hacia el positivismo científico. En el cual, además de la orientación causalista y su correspondiente

medicalización; se esconde una visión individualista, pero definida por relaciones asimétricas entre médico y paciente. Además, es susceptible a la presión mercantilista del neoliberalismo, para buscar la eficiencia y rentabilidad económica en los sistemas de salud (Peñaranda *et al.*, 2015).

Por otra parte, según Peñaranda, Libardo y Barrera, la visión biomédica “requiere un modelo educativo acorde con su función de imposición y control” (Peñaranda *et al.* 2015, p. 358). Por lo tanto, modelos de enseñanza afines al positivismo, han sustentado la educación para la salud pública, es decir las acciones que promueven el bienestar de los individuos como parte de la sociedad. Estos ponen énfasis en las competencias de los individuos para hacer frente a las necesidades de la vida, intentando convertirlos en sujetos aptos para una sociedad saludable. Se refuerzan así los procesos mentales individuales priorizando la memoria, la búsqueda de resultados por medio de la recompensa (las calificaciones), para lograr así la modificación de la conducta en función de ideales preconcebidos con miras a la futura empleabilidad de los educandos.

De esta manera, se puede visualizar que, tanto para hablar de promoción de la salud mental como de educación en función de la salud pública, es necesario no solo reflexionar de manera parcelaria desde cada disciplina (la medicina, la psicología o la pedagogía), sino que se deben comprender las relaciones paralelas entre unas y otras.

### ***El año de la declaratoria, una oportunidad para evaluarse***

Por lo tanto, el contexto temporal que origina la intención central de este ensayo, yace en la declaratoria de CONARE a inicios del 2020, que ponía de manera oficial el acuerdo, de las universidades públicas de Costa Rica, de trabajar en la promoción de la salud mental, desde sus propios campos de acción, en cumplimiento con lo estipulado en la Política Nacional de Salud Mental que contempla a las universidades como un actor social, aliado y colaborador en el desarrollo de una adecuada atención nacional (Ministerio de Salud, 2012), por lo que es importante, valorar algunos de estos esfuerzos realizados por las instituciones durante este período.

Sin embargo, un recuento estadístico de acciones y resultados puntuales de cada universidad podría ser más digno de un informe, que de una reflexión; por lo que no se pretende recuperar la totalidad de las acciones ejecutadas, tampoco cuantificarlas puntualmente. Por el contrario, el recuento es resultado de mi experiencia como docente de la Universidad de Costa Rica y de la observación del panorama general en las otras universidades. Dichas investigaciones tuvieron como foco central los medios de divulgación como: noticias oficiales, publicaciones en redes sociales y registros virtuales de eventos o actividades.

### ***Recuento de acciones realizadas***

En lo que se refiere a la presencia digital, uno de los logros más destacados en la labor de las universidades en la promoción y el cuidado de la salud mental durante el 2020 es sin duda haber superado la barrera del distanciamiento social y, aunque de manera

inesperada, haberse lanzado a la actualización digital de muchos de sus programas y estrategias para la promoción y el cuidado de la salud mental. Tal es el caso de los seminarios vía web (*webinars*), que en gran medida se convirtieron en un medio importante para acercar a la comunidad universitaria a las conversaciones sobre su bienestar psicológico.

Algunos ejemplos fueron los seminarios de la campaña “#YoElijoBienestar” llevados a cabo por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional (UNA) con los que se pretendía “acompañar a los jóvenes universitarios en este período de confinamiento y ayudarles a escoger el bienestar por sobre el miedo y la ansiedad que esta situación podría provocarles” (Hernández, 2020. párr. 1). Con los seminarios se abordó temáticas relacionadas con la gratitud, las emociones positivas, el reconocimiento de fortalezas personales, entre otras igualmente orientadas al autocuidado.

Es posible identificar estas estrategias, las de los seminarios virtuales, en las demás universidades públicas, siendo una de las herramientas más utilizadas en el 2020. De manera similar ocurre con las charlas, los talleres, grupos focales llevados a cabo por medio de videollamadas o transmisiones en vivo por las redes sociales de las unidades organizadoras, como por ejemplo los foros virtuales del Tecnológico de Costa Rica (TEC), como lo fue el llamado “Salud mental en la crisis del coronavirus”. Las actividades grandes también tuvieron su espacio dedicado a la salud mental; como la Jornada Vida y Salud “Un día dedicado a la promoción de la salud mental” realizada por la Universidad Técnica Nacional (UTN) y la más grande de todas el “Festival interuniversitario Conexión Vital”; que se organizó con el esfuerzo de las cinco universidades públicas de costa rica.

Otro de los recursos muy importantes para crear conciencia, para informar y al mismo tiempo para contribuir con una atención preventiva de enfermedades de la salud mental, fueron las campañas mediáticas. Es decir, producciones audiovisuales que estuvieron disponibles en los diferentes canales de comunicación de las instituciones y sus unidades académicas. A pesar de que la mayoría de los materiales realizados tenían un carácter contextual muy enfocado en la salud mental durante la pandemia del COVID-19; algunos también abordaron la temática de manera menos contextual y tenían una perspectiva más amplia a nivel temporal.

Tal es el caso de la campaña “#HablemosdeSaludMental”; una campaña producida por la Universidad de Costa Rica con la que se buscó informar sobre padecimientos frecuentes de la salud mental, para combatir la desinformación y enfrentar los estereotipos y prejuicios que se suman a los sufrimientos de quienes padecen trastornos de bipolaridad, ansiedad o depresión (Chacón, 2020).

Todo lo anterior, se puede catalogar como las acciones asociadas a la promoción de la salud mental, vinculadas al área de la información, la visibilización de problemáticas y la creación de conciencia. Los webinars, las charlas, los talleres y demás similares contribuyeron a las redes de apoyo y a la atención preventiva. Los materiales audiovisuales, aportaron información y educaron sobre la salud mental importante para reducir los estigmas y así acercarnos a una cultura menos discriminatoria.

No obstante, estas acciones resultan importantes en tanto a la visibilidad que le otorgan al tema de la salud mental en la discusión de la comunidad universitaria, así como el apoyo anticipado para desaturar los servicios de atención psicológica las oficinas encargadas en las universidades. Pero con el tiempo podrían perder efectividad sino se apunta también a transformar de fondo, las prácticas educativas nocivas en los espacios de enseñanza superior.

El principal problema es que estas acciones realizadas se suscriben en el plano político o discursivo, y pocas veces son realmente asimiladas en la vida cotidiana de los entornos universitarios, con el quehacer docente, con la vivencia estudiantil o con las prácticas de la gestión universitaria. Dicho de otra manera, el accionar tradicional de las universidades al margen de las declaratorias, representa más una agenda de difusión, un sticker distintivo que da sentido momentáneo a las actividades académicas durante un año, y no un propósito de transformación y un cambio. El riesgo latente consiste en la posibilidad de convertir estas acciones, potencialmente superficiales, en una nueva extracción de piedras de la locura.

### ***Una ventana de oportunidad***

Durante el 2020, también se realizaron cambios mucho más sustanciales, particularmente esculpidos en respuesta a las situaciones resultantes del COVID-19, en especial la virtualización repentina de los cursos en las universidades, el distanciamiento social y el confinamiento como parte cotidiana del aprendizaje en ese año. Estas situaciones evidenciaron la importancia de revisar las cargas académicas, las distribuciones de las horas de clase, la importancia del apoyo en herramientas de tecnologías emergentes, así como el replanteamiento de los instrumentos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Como se evidencia en la Resolución VD-11502-2020 de la UCR (Vicerrectoría de Docencia, 2020), se adecuaron las jornadas de estudio, se incentivó el uso de modalidades de actividades sincrónicas y asincrónicas. Se motivó la innovación docente en cuanto a estrategias didácticas, la exploración de estrategias colaborativas y el uso de tecnologías que facilitarían los procesos de mediación pedagógica en los cursos. También se hizo evidente que los estudiantes no pueden ser generalizados, y que la adaptación de todo lo anterior debía realizarse contemplando las diferencias existentes entre los estudiantes en cuanto al acceso a los recursos o las formas de aprendizaje, al tener como resultado el desarrollo de una planificación empática con las necesidades particulares, haciendo necesario que los enfoques educativos como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) no fueran una novedad política opcional.

Otro de los aspectos que se descubrió, por parte de las unidades de Vicerrectoría de Docencia (VD) y la Oficina de Bienestar y Salud (OBS) de la UCR durante la crisis de la pandemia, fue la fuerte inclinación que tenían los programas de promoción de la salud hacia el estudiantado; a pesar de que los funcionarios también estaban presentando afectación en su salud mental. Esta necesidad fue identificada y atendida en el segundo ciclo del 2020, cuando se articularon esfuerzos como los grupos focales llamados “Soy Docente: Tengo

Ansiedad ¿qué hago?”. Con los grupos se atendió el creciente número de docentes y funcionarios administrativos, que experimentaron situaciones de estrés e incluso algunos con episodios de ansiedad o depresión, como resultado del ejercicio propio de sus labores durante este año, en medio de la pandemia.

Se evidencia así que el cuerpo docente y administrativo desempeña un rol fundamental en la salud mental universitaria y que el cuidado de su propio bienestar psicológico y emocional era un asunto urgente. Asimismo, se hizo notorio que el bienestar mental en la vida universitaria también depende de los aspectos laborales, relacionales, afectivos y emocionales de aquellas personas no estudiantes, que forman también parte de la comunidad universitaria.

Ciertamente, la pandemia llevó a la Educación a un *impasse*, donde esta se vio obligada a resolver, dentro de sí misma, aspectos que se notaron nocivos para la salud mental. Lo anterior, representó una ventana de oportunidad, debido al clima de cambio y transformación que se despertó en los espacios de enseñanza universitaria. Aquí es posible encontrar pistas para el desarrollo de una Educación que realmente asuma el compromiso del bienestar mental. Se logrando así, contribuir más allá de los slogans temporales, con transformaciones que aporten al desarrollo de una educación que contribuya al desarrollo de la salud mental pública.

Es decir, que quizás el mayor resultado que puede obtenerse de lo vivido durante “El año de la Salud mental” es identificar dentro de la Educación Universitaria, elementos que requieren de una transformación, buscando así, un impacto duradero desde los espacios de aprendizaje superior al bienestar mental, no solo de la comunidad universitaria sino de la sociedad en general. De tal modo que las acciones no se limiten a sumar “la Salud Mental” a los programas curriculares de las instituciones, sino que la Educación se vea a sí misma como un entorno que se transformó para el beneficio de la Salud Mental de la sociedad.

### ***Elementos para la transformación: cuidar la salud mental desde la educación superior***

Puede que estos párrafos suenen a conclusión, pero antes de arruinar las expectativas de quienes busquen aquí una panacea que de manera innovadora y mágica rescate la salud mental desde la Educación, vale la pena advertir que dichos elementos no representan una novedad per se. Si acaso, tales elementos representan un intento por humanizar los espacios educativos, y que ya han sido expuestos, en otros momentos, por varios autores, en miras del bienestar integral, dentro del cual se incluye la salud mental.

De igual manera, resulta importante que se defina de antemano, a qué se hace referencia cuando se habla de transformación, pues el concepto de transformar implica una acción sobre algo, que como resultado genera un cambio, en aquello que experimentó dicha acción. Sin embargo, para el contexto usado en este ensayo, transformar no hace referencia a una retórica impositiva de revolución, sino a la acción-reflexión presente en la pedagogía de Freire, que, a partir del diálogo reflexivo, sobre el quehacer cotidiano, conduzca a una praxis transformadora en la cual las personas asuman su participación en el cambio de su propia realidad (Freire, 1970),

lo cual evidencia y acentúa el rol de las universidades como agentes de cambio social, tal como lo comenta Bell (2017):

deconstruir la educación bancaria; y finalmente, el docente tiene la responsabilidad ética y profesional de acompañar al educando, de facilitar la praxis transformadora por medio del diálogo. De este modo, la educación transformará la sociedad en cada salón de clase y con cada docente que invite al diálogo, al respeto y a la praxis transformadora. (2017. p. 46)

Con base en el aporte de Bell (2017), es posible identificar la participación de La Universidad (como ente gestor de procesos), del cuerpo docente y de la comunidad estudiantil; es decir una acción-reflexión comunitaria. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la transformación no les corresponde únicamente a las oficinas responsables de la salud en las universidades, ni tampoco representa una carga adicional para los docentes o excluye a los estudiantes, como si fueran compradores finales de un proceso de transformación; sino más bien, se busca integrar esfuerzos y acciones que articulen y representen cada sector de la vida universitaria.

### ***Evaluar el sentido de la comunidad universitaria***

Ahora bien, el primero de los elementos para la transformación, viene ligado al concepto de comunidad universitaria. Es importante dejar claro que no se niega que este concepto ya existía en las universidades; sin embargo, es urgente evaluarlo en función de los aportes que podría ofrecer a la promoción de la salud mental. Para esto hay que dejar de lado el sentido instrumental de comunidad que resulta del pensamiento individualista (Mesa, 2004), en el que se le resta compromiso al individuo para con el resto. Al contrario, visualizar la comunidad universitaria como una manera de compartir la vida en el campus intersubjetivamente, por medio de una participación comprometida con el bienestar de todos los miembros, buscando una experiencia de comunidad en la que se “genera un sentido de pertenencia, solidaridad y conexión que no puede ser logrado de otra manera” (Mesa, 2004, p. 16).

Para lograr una transformación del sentido de Comunidad Universitaria, son pertinentes tres acciones:

a) Reconocer la estrecha relación que existe entre todos los participantes de la vida universitaria. Pero, para esto, es importante asumir antes, que esta vida no se define únicamente por las relaciones expresadas por el binomio Docente-Estudiante, sino que hay que visualizar que la experiencia del quehacer universitario “abarca los rubros organizacional, administrativo y de relaciones en los sujetos [...] relaciones principalmente de coordinación y subordinación” (Rivera, 2016, p. 23).

Desde esta perspectiva, se entiende que el quehacer universitario se expande más allá de la vivencia en las aulas, y que el bienestar de la salud mental se puede ver afectado por las dinámicas de poder entre cualquiera de sus actores. Los sistemas y estructuras

sociales desiguales, discriminatorios o totalitarios contribuyen significativamente al desarrollo de entornos tanto laborales como de aprendizaje con altas cargas de factores nocivos para la salud mental. De este modo, resulta prioridad el desarrollo de una gestión universitaria enfocada en las relaciones humanas más que en la simple ejecución de tareas. Según Rivera (2006), es necesario que el modelo humanista de administración universitaria responda de manera oportuna a sanar las dolencias de verticalidad orgánica en las instituciones que limitan la relación entre directores y demás miembros de la institución a instrucciones y ejecución de acciones.

b) Situarse desde la valoración de los espacios domésticos de la vida educativa entendida como el aporte de los procesos cotidianos, a veces ignorados por considerarse demasiado banales, pero que constituyen la base de la confianza como valor central en la vida en comunidad. Muy claro lo decía el Zorro al Principito: “solo se conocen las cosas que se domestican [...] Los hombres carecen ya de tiempo. Compran a los mercaderes cosas ya hechas. Y... como no existen mercaderes de amigos, es muy simple, los hombres ya no tienen amigos” (de Saint-Exupéry, 2012. p. 71), haciendo alusión con esto a la necesidad de dedicar tiempo en los rituales cotidianos a la construcción de la confianza.

En otras palabras, el cuidado de la salud mental, si bien requiere de apoyarse con una agenda de actividades, charlas y demás, precisa también de ser efectiva en primera instancia desde la cotidianidad de la vida en la experiencia universitaria; en la micro gestión del quehacer educativo, ya que son estos espacios cotidianos, la forma tangible que se tiene de experimentar los estados de bienestar o de malestar.

c) Se requiere abandonar el sentido instrumental de comunidad, lo cual significa una apuesta por el desarrollo de una cultura fundamentada en el “Yo” comunitario; como una contra hegemonía al llamado de la “autorrealización” que se predica desde los libros de autoayuda. Para esta trasposición de un “yo” individualista a un “yo comunitario”, es valiosa la observación de Freire sobre el Empowerment o la autoemancipación personal (Freire, 2014):

Incluso cuando te sientes, individualmente, más libre, si ese sentimiento no es un sentimiento social, si no eres capaz de usar tu libertad reciente para ayudar a que los otros se liberen mediante la transformación global de la sociedad, entonces solamente estarás ejerciendo una actitud individualista en el sentido del Empowerment o de la libertad. (p. 174)

Por tanto, se entiende la importancia de una concepción de comunidad, en la que los individuos asuman su propio bienestar como una herramienta para el bienestar de los demás. Paralelamente, se abandona el individualismo voraz del sistema neoliberal que pone a todos a competir en una meritocracia del bienestar. Partiendo de esto, se supone también que el autocuidado, como parte de las acciones para promover la salud mental, implica una percepción comunitaria del bienestar propio, no egocéntrico sino compartido, en responsabilidad y beneficio.

### ***La intencionalidad curricular***

Por lo general, es fácil asumir el currículo, como el planteamiento académico de las asignaciones, las tareas, los programas y los contenidos que describen de un modo u otro, el ordenamiento de asuntos que definen la educación del estudiantado. Y, entonces, a partir de este ordenamiento en particular, responden las actividades didácticas desarrolladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta es una concepción técnica del currículo, y por lo general busca obtener como producto, un estudiante modelo; tradicionalmente orientado a las necesidades de un mundo laboral específico (Álvarez, 2010).

En buena parte, lo anterior resulta cierto, sin embargo, lo que queda fuera de este panorama y que resulta más significativo para la transformación del cuidado de la salud mental, es que el currículo también puede articular una cosmovisión que da sentido al comportamiento de un grupo de personas en un contexto educativo. Por lo que, se entiende que el currículo también tiene una fuerte relación al hablar sobre la experiencia de vida en los centros educativos. La gran mayoría de veces, esta vivencia no obedece necesariamente al currículo oficial sino a lo que Jackson denomina el “currículum oculto” (Jackson, 2001) y del cual Torres, explica que este tipo de currículo contribuye a la construcción de “significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (Torres, 1998. p. 10).

Estas perspectivas sobre lo no oficial de la cosmovisión curricular de los espacios educativos y su relación con el comportamiento, a saber, las acciones y reacciones ante las situaciones cotidianas de la vida universitaria otorgan dos interrogantes claves para reflexionar. La primera de ellas conduce a preguntar ¿si la implementación de la promoción de la salud mental en el currículo oficial, por medio de talleres, de actividades y demás acciones recopiladas anteriormente, sería suficiente para que se minimicen los factores agravantes de la salud mental en las universidades? Al respecto, es importante mencionar que tanto Jackson como Torres recalcan lo imperante de tomar conciencia desde el currículo oculto para la intencionalidad de la transformación (Jackson, 2001; Torres, 1998).

En este punto quizás se deba recalcar que la toma de conciencia requiere de una reflexión colectiva como ya se ha mencionado anteriormente, en particular si se considera la afirmación de Álvarez (2010):

...ni por decreto, ni por órdenes respetuosas, directivos, coordinadores, profesores y estudiantes no transforman su manera de hacer realidad la educación en la institución, es la reflexión sobre sus haceres y proceder lo que hace posible ese cambio. (p. 80)

La segunda interrogante, asumiendo que se ha adoptado ya la posición sobre la intencionalidad del currículo oculto apunta al ¿dónde identificar las manifestaciones de dicho currículo oculto? Y, para ello, resulta valioso rescatar la dimensión estética de la pedagogía, valorando la experiencia sensible del estar y el ser en la vida dentro los centros de enseñanza. Siendo así, aspectos como el diseño de los campus universitarios (incluyendo los espacios administrativos), el lenguaje, las expresiones corporales, la parafernalia, los

apoyos audiovisuales como presentaciones, la experiencia burocrática y más. Ya que todo lo anterior ocurre sin ser realmente conscientes del impacto en la enseñanza dentro de las universidades (Freire, 2014).

La transformación entonces, amerita considerar como una acción política, abrir espacios para la reflexión colectiva de lo no oficial en los espacios de enseñanza superior, particularmente en aquellos que no suelen acaparar los títulos de las investigaciones académicas; como los trámites administrativos, la estabilidad laboral del cuerpo docente en los nombramientos interinos, las cargas académicas, los privilegios para algunos, las tensiones de los trabajos grupales, la falta de empatía entre docentes, estudiantes y administrativos, los prejuicios, entre muchos otros. Y que, pese a parecer poco interesantes para la pedagogía, esconden los conjuntos de valores y significados que dan sentido a las prácticas de vida en cada campus universitario, en cada unidad académica, cada carrera, cada grupo de estudiantes.

Finalmente, tomar conciencia de esto, abre las puertas para transformar y redefinir valores, supuestos y significados ocultos, que podrían ser factores causantes de malestar en la salud mental de la comunidad universitaria. Causantes de un deterioro, que debido a la ingenuidad y la inercia reflexiva cotidiana se han asumido pasivamente como la normalidad.

### **Reflexiones finales**

Como síntesis, el reflexionar pedagógico en torno a la promoción y el cuidado de la salud mental desde los espacios públicos de enseñanza universitaria en Costa Rica durante el 2020, muestra que las acciones realizadas por las instituciones se caracterizaron por la implementación de estrategias orientadas a la difusión de información, a la creación de conciencia y la sensibilización, como también a la capacitación y preparación de los individuos para el autocuidado. Se promueve así una apertura a conversar sobre la importancia de la salud mental en los espacios tanto de estudio como laborales y se fomentaron los hábitos para llevar una vida mentalmente saludable.

Todo lo anterior refleja un accionar al margen instrumental de la educación en función del desarrollo de una política de salud mental pública. Instrumental, en cuanto a que se limita a un rol de promoción (información) de la salud mental. Enfocado al servicio hacia afuera y no de manera introspectiva en su propia realidad educativa, del mismo modo en el que en años anteriores se han promovido diferentes temáticas como la protección ambiental entre otras. Mostrándose un poco renuente a realizar cambios sustanciales dentro de sí misma.

Desde esta perspectiva, se considera que es en el marco de la Pandemia del COVID-19 y en respuesta a la urgencia de atender el bienestar mental, de todos los miembros de la comunidad universitaria, donde se encuentran ejemplos de las transformaciones de fondo, y no de forma, que realmente pueden aportar, desde la educación superior, a la construcción de un estado de bienestar mental, que desde las universidades públicas tenga un impacto posterior en la salud de la sociedad costarricense.

Por lo tanto, se invita a transformar la praxis cotidiana desde los distintos espacios de la vida universitaria, es decir la docencia, la investigación, la acción social, la vida estudiantil y las gestiones administrativas. No obstante, se advierte que dicha transformación necesita corresponder a un proceso crítico-dialógico consciente de los supuestos conceptuales propios que yacen en el pasado de la educación y de la salud mental.

Como punto de partida, se propone en este ensayo la transformación de la vida educativa universitaria articulando como elementos la utilización de un sentido de comunidad que integre las experiencias, los aportes y las relaciones de todos los participantes en un sentido amplio e inclusivo de quienes las componen. También, resulta necesaria la valoración de lo doméstico como eje central de la construcción de vida comunitaria, y que resulta un aspecto fundamental para la comprensión de una imagen individual comprometida con el desarrollo y bienestar de los y las demás desde un “Yo” social empoderado para la transformación de la realidad de los otros.

Igualmente, se plantea la necesidad de que exista intencionalidad curricular desde los espacios no oficiales que pertenecen al currículo oculto, como parte de la acción política necesaria para efectuar una efectiva promoción y cuidado de la salud mental. Dentro de los cuales figuran acciones como la redefinición de los significados y valores implícitos en los diferentes ámbitos de la educación superior. A partir de los cuales se puedan pesar en una balanza pedagógica las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la incorporación de tecnologías emergentes, como parte de la integración de las dimensiones políticas y estéticas de la pedagogía. Todo esto para poder lograr una mediación pedagógica humanizadora.

Por último, es importante apuntalar que en materia de salud mental y educación, son necesarias muchas más discusiones y reflexiones en torno a la identificación de otros factores perjudiciales en la educación superior y las transformaciones correspondientes para mejorar la calidad de vida y el bienestar psicosocial dentro de la experiencia universitaria. Teniendo siempre presente que la labor pedagógica no debe llevarse a cabo de forma ingenua, sino de manera reflexiva para evitar convertirnos en los nuevos cirujanos de la piedra de la locura en pleno siglo XXI.

## Referencias

- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, XXIX(56), 68-85. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348004.pdf>
- Bell, A. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Posgrado Y Sociedad. Revista Electrónica*, 15(2), 37-48. <https://doi.org/10.22458/rpys.v15i2.1961>
- Chacón, E. (2020). *La UCR conjuga la ciencia y el arte para sensibilizar sobre salud mental*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/04/05/la-ucr-conjuga-la-ciencia-y-el-arte-para-sensibilizar-sobre-salud-mental.html>
- Cabanas, E. y Illouz, E. (2019). *Happycracia*. Paidós.

- Davison, G y Neale, J. (2002). *Psicología de la conducta anormal*. Limusa Wiley.
- Dussel, E. (1999). Auto-percepción intelectual de un proceso histórico. *Revista Anthropos*, 180, 13-36.
- Ewens, H. (2017). La Salud Mental se ha convertido en el nuevo feminismo. *Vice*. <https://www.vice.com/es/article/jp3adb/salud-mental-comercializacion-banalizacion-dinero>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2014). *Miedo y Osadía, la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores
- González, H. y Pérez, M. (2007). *La invención de las enfermedades mentales. ¿Escuchando al fármaco o al paciente?* Alianza Editorial
- Hernández, Á. M. (2006). La mercantilización de los estados de ánimo: el consumo de antidepresivos y las nuevas biopolíticas de las aflicciones. *Pol. Soc*, 4(3), 43-56. <https://core.ac.uk/download/pdf/38818861.pdf>
- Hernández, R. (2020). UNA desarrolla webinars para vencer ansiedad y miedo del aislamiento social. *UNA Comunica*. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/mayo-2020/2950-una-desarrolla-webinars-para-vencer-ansiedad-y-miedo-del-aislamiento-social?highlight=WyJzYWx1ZCIsIm1lbnRhbCIsInNhbHVkIG1lbnRhbCJd>
- Jackson, W. (2001). *La vida en las aulas* (6a ed.). Fundación Paideia, Ediciones Morata.
- Lozano, C. y Ortiz, A. (2004). El incremento en la prescripción de antidepresivos: ¿Una panacea demasiado cara? *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 90, 83-96. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352004000200007&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200007&lng=es&tlng=es)
- Malvárez, S. (2009) Promoción de la salud mental. En J. J. Rodríguez (Ed.), *Salud Mental en la comunidad* (2da Ed., pp. 167-181). OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51463>
- Martínez, D. (2014). Análisis de la relevancia de la política pública para la atención de la salud mental en Costa Rica. *Rev. Enfermería Actual en Costa Rica*, 26, 1-8. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/enfermeria/article/view/13699>
- Mesa, J. A. (2004). Tendencias actuales en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(1), 16-40. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/322>
- Ministerio de Salud. (2012). Política Nacional de Salud Mental 2012-2021. *Ministerio de Salud*. <https://www.bvs.sa.cr/saludmental/politicasaludmental.pdf>
- Kandel, E. R., Schwartz, J. N., Jessell, T. M. (1997). *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall.
- Kestel, D. (2009) Promoción de la salud mental. En J. J. Rodríguez (Ed.), *Salud Mental en la*

- comunidad* (2da Ed., pp. 157-166). OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51463>
- Oña, G. (2018). *Modelo biomédico en salud mental: un paradigma a superar*. <https://goo.gl/xi3XaJ>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/whr/2001/es/>
- Papalini, V. (2006). Literatura de autoayuda: una subjetividad del Sí-Mismo enajenado. *La Trama de la Comunicación*, 11, 331-342. <https://www.redalyc.org/pdf/3239/323927061004.pdf>
- Peñaranda, C., Libardo, G., y Barrera, L. H. (2015). La enseñanza de la educación para la salud: ¿una conformación a la teoría y la práctica de la salud pública como disciplina?. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(3), 353-360. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12041781004.pdf>
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Ariel.
- Rivera, J. (2016). *Modelo de gestión humanista desde un liderazgo integral: Educación Media Superior Tecnológica*. Publicia.
- de Saint-Exupéry, A. (2012). *El principito*. Editorial Digital Imprenta Nacional. [https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20infantil/el\\_p\\_rincipito\\_edincr.pdf](https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20infantil/el_p_rincipito_edincr.pdf)
- Santos, B. (2007) La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales: Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo*, 15, 13-70. [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81703/1/La%20universidad%20en%20el%20siglo%20XXI\\_Umbrales.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81703/1/La%20universidad%20en%20el%20siglo%20XXI_Umbrales.pdf)
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores y Clacso.
- Secretaría Técnica de Salud Mental. (2018). Jóvenes en la Salud Mental y un Mundo Cambiante. *Revista Salud Mental*, 1, 10-13. <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/737-salud-mental/1360-revista-digital-stsm>
- Torres, J. (1998). *El Currículo Oculto*. Ediciones Morata.
- Vallejo, A. (2015). Medicina Indígena Y Salud Mental. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 39-46. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/398>
- Vázquez, C. (1990). Historia de la psicopatología. En F. Fuentenebro y C. Vázquez (Eds), *Psicología médica, psicopatología y psiquiatría* (Vol. I, pp. 415-448). McGraw-Hill-Interamericana de España.
- Vicerrectoría de Docencia. (2020). *Lineamientos Académicos y Administrativos para la docencia con componente virtual*. VD-11502-2020. <http://vd.ucr.ac.cr/documento/fasciculo-orientaciones-eticas-para-la-docencia-en-entornos-virtuales/>
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.

# Observaciones sobre la educación musical instrumental universitaria y su proceso de decolonización: Un enfoque teórico-práctico

*Alberto Moreno Guier*<sup>1</sup>

Universidad Nacional

Costa Rica

[albertomorenoguier@gmail.com](mailto:albertomorenoguier@gmail.com)

## Resumen

La educación musical académica, en su mayoría, se basa en la teoría, historia e interpretación de la música clásica occidental. Esto crea una separación entre las distintas músicas y establece jerarquías que relegan prácticas musicales de estos espacios educativos. Se debe ampliar la visión de las posibilidades a nuestros estudiantes, con el fin de generar conocimientos más contextualizados. *Visión Hormiga* es un audiovisual, que acompaña la narrativa del presente ensayo.

**Palabras clave:** Música, universidad, decolonización, industrialización educativa, globalización, tecnología

## Abstract

Academic music education, for the most part, is based on the theory, history and performance of western classical music. This creates a separation between the different musics, establishing hierarchies that relegate musical practices to these educational spaces. The vision of the possibilities must be broadened to our students in order to generate more contextualized knowledge. *Visión Hormiga* is an audiovisual production that accompanies the narrative of this essay.

**Keywords:** music, university, decolonization, educational industrialization, globalization, technology

## Introducción

Desde su institucionalización, la enseñanza de la música de los distintos instrumentos musicales en el nivel universitario, ha sido por medio del modelo de conservatorios, con base en la música “clásica” de origen europeo. Esto ha propiciado que se fomente un desequilibrio en la forma como se percibe, se analiza, y se incorpora dentro de la sociedad, al perpetuar la reproducción de patrones sociales y culturales que, desde una estética y epistemología impuestas, relega otras formas de comprenderla y apreciarla. Esta realidad, sin duda, implica un riesgo que atenta contra la concepción de nuestra propia

1. Licenciado en Música con énfasis en Ejecución y Enseñanza del Contrabajo de la Universidad de Costa Rica. Docente en la Universidad de Costa Rica, sede occidente y en el Conservatorio de Castilla. Cursa actualmente la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional.

identidad musical como elemento necesario, material y simbólico de la cultura. En su libro *Cannibal Culture*, Deborah Root nos comparte que la forma en que la belleza y el arte se han utilizado para justificar una amplia gama de comportamientos caníbales, es fundamental para las nociones de exotismo y apropiación (Root, 1996, p. 34).

Este ensayo contextualiza cómo, a través de la educación musical, se han instaurado formas que son hegemónicas dentro de la producción del conocimiento musical y que continúan vigentes en los centros de educación superior. Se hará un recorrido de cómo ha sucedido y de dónde provienen estas dinámicas. A partir de ahí, se propone su posible conciliación entre las distintas posturas.

La academia, como portadora de la tradición europea, centra especialmente su enseñanza en la música “clásica”, también llamada "académica", proveniente de occidente y que propicia la lógica de la colonialidad. Es transmitida a partir de hombres blancos, europeos quienes aprendieron sus reglas de construcción musical de personas de sus mismas características, y en conservatorios de su propia tradición. Dicha lógica se fundamenta justamente sobre el pensamiento occidental moderno, donde una raza se supone superior a otras. Bajo esta premisa, se legitiman ciertos saberes sobre otros y se presenta la separación de dos músicas llamadas música popular y música académica que se contraponen. De esta manera, se manifiesta esa jerarquización de categorías, en donde la primera es reducida a un saber secundario y la segunda representa la “Gran Cultura”, que encubre formas de colonización. Es así cómo se validan conocimientos musicales que fomentan esa universalización global de una estética occidentalizada, desde un modelo de aprendizaje lejano a la persona, a su propia construcción y subjetividades (Shifres y Rosabal-Coto, 2017).

Ante esta situación surgen varias interrogantes. 1- ¿Qué sucede dentro de los espacios académicos, en cuanto a la educación musical? 2- ¿Cuáles son las causas y consecuencias de las relaciones colonialidad de poder, saber y ser y cómo se mantienen vivas? 3- ¿Qué plantea el pensamiento decolonial?, y finalmente, 4- ¿Hacia dónde podría apuntar una educación musical del futuro?

Se responde y se reflexiona en torno a estas preguntas mediante un enfoque teórico-práctico, el ensayo desarrolla los conceptos teóricos y se acompañan de nueve episodios que componen una serie audiovisual de colaboración y participación transdisciplinaria, titulada “Visión Hormiga”.

### **Colonizado-Colonizador**

**“S” <https://youtu.be/wmgiBNAnb8A>**

**El sistema-mundo moderno se presenta como la única opción de desarrollo y progreso. Su lógica racional, capitalista y universalista coloniza en todos los niveles. A la hormiga no le queda otra opción que ser parte de este y replicarlo, siendo ahora una colonizadora colonizada.**

La modernidad, a diferencia de ser un proyecto emancipatorio, ha sido un proyecto civilizatorio. Este es el fenómeno por el cual Europa se considera como centro del

conocimiento cultural, político-económico del mundo. Al reconstruir el debate sobre este tema, el filósofo Enrique Dussel propone que la filosofía moderna se concreta con la práctica conquistadora. El pensamiento moderno se basa en la relación entre sujeto-objeto y este produce una asimetría en donde el sujeto es el que “conoce” y el objeto es el que debe ser civilizado, considerado exterior y carente de saber. Esta fue básicamente la conocida lógica totalizadora, en la que se imponen unos sobre otros, en los procesos de la colonización de Europa sobre América y África. Es así como, según Dussel, se bloquea el posible intercambio de conocimientos y formas de generarlo entre culturas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Esta posición entre las relaciones, llamado colonialismo, que ejerció Europa sobre los pueblos dominados, estableció el sistema-mundo, que posicionó a Europa como centro y a los otros como periferias. La modernidad es entonces causa de esta conquista y colonización, caracterizado por la creación de nuevos mercados, incorporación de materias primas inéditas y el establecimiento del capitalismo como modelo económico de producción.

Es a partir de estas concepciones que se le dio significado a una idea de desarrollo. Se basó en la colonización, en donde la sociedad hegemónica europea impone una visión de mundo que resulta en la explotación de lo material (jerarquías de trabajo, producción y economía) y lo simbólico (creencias, cosmovisiones, cultura) sobre otros. La fuerza, la ideología y el dominio cultural fueron sus mecanismos de expansión. Se ha utilizado los términos colonialismo histórico al proceso de dominación centro –periferia, y colonialismo interno al de las élites locales que después de las independencias, se apropian de distintas estructuras para ejercer dominio, tal como fue heredado de sus propios colonizadores. A este también se le ha llamado colonialismo del colonizador (Rosabal-Coto, 2020).

Según la historia fuimos colonizados, pero a su vez esta forma de observar, de relacionarnos y de valorar el mundo fue tan fuertemente arraigada que nos transformó en colonizadores. Somos de muchas maneras repetidoras de estas ideas y formas de entender la realidad. Tal como nos relata el profesor Rosabal-Coto (2020), los medios de comunicación nos recuerdan sobre este colonialismo del colonizador, frecuentemente. Un ejemplo fue la noticia de cómo la iglesia de Notre Dame, en el año 2019, necesitaba de millones de dólares para su restauración y de inmediato en Facebook se promovió la campaña de “Yo soy Paris” con miles de seguidores. Pero, no se hizo campaña para Haití después de su terremoto del 2010, o de Puerto Rico después del huracán del 2017, o para Venezuela en la actual crisis. La razón es porque para los mismos latinoamericanos, sus territorios no son tan importantes como aquellos occidentales, que se entienden como símbolo de desarrollo y progreso humano (Rosabal-Coto, 2020).

La educación musical instrumental universitaria también ha absorbido la idea occidentalizada de que el arte europeo es el único y se niegan otras perspectivas. Desde aquí se ubica uno de los problemas de la educación musical y de los modos de transmitir y producir este conocimiento. No se centran en lo propio de nuestra cultura y experiencias de este ambiente y contexto, sino más bien en representar los centros hegemónicos del conocimiento. Por consiguiente, nos conduce a enseñar, aprender y entender la música, desde esa manera impuesta y no desde la nuestra (Shifres y Gonnet, 2015).

Dos modelos fueron utilizados durante los procesos coloniales–modernos, en cuanto a la educación musical: el modelo jesuita basado en la práctica religiosa, lingüística y política que suprimió al otro y sus diversidades, este marcó la diferencia colonial concebida entre lo superior (arte mayor del colonizador) y lo inferior (arte menor del colonizado). Aquí se intentó borrar cualquier rastro existente, (instrumentos musicales, músicas y cosmovisiones) al imponer las teorías musicales europeas como la escritura y el cambio de roles, ejemplificados como el que unos hacen y otros escuchan.

El segundo modelo es el del conservatorio, que instaura un modelo pedagógico que persiste hasta nuestros días. Su enseñanza se basa en dos objetivos que son: la valoración del desempeño individual (hacer músicos solistas) y la producción en masa (músicos de orquesta), consecuencia del modelo de ser humano necesario en tiempos de revolución industrial (Shifres y Gonnet, 2015). En este sentido el músico que se propone formar dentro de la academia debe seguir un desarrollo individual dentro de una línea de ensamblaje, y su especialización se asocia a la producción como mercancía de arte con base capitalista (producción de músicos en masa para orquestas tal como obreros para las fábricas). La música que se enseña en estas instituciones es la de tradición clásica o “académica”, que también algunos le llaman “erudita” o todavía peor “cultura”.

### **Colonialidad**

**“A”** [https://youtu.be/CpeoXixil\\_g](https://youtu.be/CpeoXixil_g)

**Se establece un “orden” económico, basado en una jerarquización racial. El poder y el saber instaurado en el hormiguero brindan estabilidad al sistema. ¿Hasta cuándo se sostendrá?**

La colonialidad tiene su origen en el concepto de raza. Plantea que el racismo es un elemento organizador de las estructuras sociales y de sus relaciones de dominación. Este fue eje constitutivo para la modernidad y desde esta óptica se ha organizado la división del trabajo y las jerarquías religiosas, epistémicas, pedagógicas, (colonialidad del poder, del ser y el saber) así como las mismas identidades y subjetividades. La racialización dividió todo entre seres superiores civilizados y otros inferiores salvajes, y bárbaros. La idea de raza se constituyó entonces en la base organizativa del capitalismo mundial. No existe modernidad sin colonialidad. Es la que por medio del racismo organiza las relaciones y jerarquías de dominación moderna (Grosfoguel, 2016). También se le conoce como el lado oscuro de la modernidad.

La colonización del saber musical a partir de su escritura en partitura fue una de las primeras imposiciones hacia una cultura considerada musicalmente alfabetizada. Por este medio se seleccionan sólo algunos elementos de este lenguaje para ser conservado. Músicas y sonidos que no estuvieran dentro de este sistema quedaron excluidas (por ejemplo, lo microtonal, polirítmico que no se sabía cómo escribir). Así, solo lo que se podía escribir mediante estos signos definiría que es música. Se generó entonces una diferenciación entre el músico alfabetizado y el analfabeto y se estableció lo que es musical y lo que no. La teoría musical a partir de la nota organiza distintas categorías de cómo construirla (escalas,

tonalidades, armonías, formas, entre otras). Este ejemplo de colonialidad es el utilizado hasta la actualidad y es la base de los programas de música que se enseñan (Shifres y Gonnet, 2015). El sistema de notación occidental es entonces el que determina la superioridad de cierta música, llamada clásica, académica o culta, por encima de otras que no fueron escritas o no pueden precisamente serlo.

Otros ejemplos de la colonialidad musical se observan en la enseñanza de la materia de armonía estudiada en nuestros conservatorios. En esta solo se contempla el uso armónico europeo, desarrollado en dos siglos de su apogeo. Otras de las materias que se enseñan es el contrapunto (retrógrado, inverso, imitativo), que también se enfoca únicamente en el sistema de 12 notas, barroco, renacentista europeo, al imponerse como uno de los conocimientos que se deben aprender. A partir de aquí la mayoría de los repertorios musicales provienen de estas formas. En ambas, se deja de lado la armonía y el contrapunto de otras culturas, que son de una riqueza con el mismo valor a la europea.

La materia de orquestación o instrumentación se limita a la orquesta sinfónica y a instrumentos europeos. No toma en cuenta instrumentos de países periféricos, ni su forma de utilizarlos y mezclarlos. Así, también, se invisibilizan las técnicas llamadas “extendidas” de interpretación revolucionaria utilizadas incluso por la música contemporánea académica del siglo XX (sonidos multifónicos, microtonos, espectros rotos, respiración circular, entre otros) que fueron tomadas de las culturas no europeas y no se les otorga la importancia de su origen (Iglesias, 2020). La lista de ejemplos es mucho más amplia, pero estos ilustran la idea.

La pedagogía dominante, se instauró en el modelo de Conservatorios Musicales, a partir de este tipo de saberes. En cuanto a la forma de cómo educar, el vínculo discípulo –maestro de transmisión vertical era el que prevalecía (y continúa vigente) y descarta otras posibilidades del aprendizaje musical. El individualismo, como otra de las características de ese tradicionalismo se puede observar en la relación compositor-ejecutante. Esta división posiciona a la creación musical como un hecho alejado que posteriormente se centra en la ejecución del individuo al separar a este de la audiencia como un sujeto especializado y diferente al resto (Shifres y Gonnet, 2015). De esta manera, se crea una separación entre la audiencia, que queda relegada al evento social-musical, donde se involucraron todos los cuerpos, y el músico a un ser individual considerado genio artístico para ser admirado.

En definitiva, se normalizaron en los conservatorios prácticas pedagógicas verticalistas que se mantienen hasta la actualidad. Se despojaron los conocimientos de las culturas colonizadas y por medio de la imposición de lo que es bello, lo racional, lo culto se crean juegos de poder y se jerarquizan ciertas músicas sobre otras.

### **Mercantilismo e industrialización educativa**

“T” <https://youtu.be/FleslcsYGN8>

### **Producción en masa, pérdida de identidad y visualización de un conflicto.**

Una vez colonizados e instaurada una modernidad basada en la razón, el capital y la industrialización se fortalece una visión economicista de las relaciones sociales y naturales.

El mercado es entonces el que rige las condiciones de vida (Mosquera, 2016). La educación queda marginada a producir personas que reproduzcan este modelo económico.

La pedagogía dominante impuesta por occidente pone al Estado y a sus ideas por encima del individuo. Él es subordinado a sus propios intereses, sin la capacidad de cuestionar la estructura socioeconómica establecida. En este momento, se recompensa la obediencia, la eficacia y una serie de características propias de obreros para las industrias. Los tiempos cercanos a la primera revolución industrial eran de represión al sistema educativo y a sus maestros por parte del Estado donde se castigaba la libertad de expresión, la creación artística, la filosofía, la política y el intercambio de conocimientos (Torres, 2017). La pedagogía tradicional, eurocéntrica y colonial tomaba fuerza y aliada a políticas capitalistas buscaba formar personas competidoras, productoras y consumidoras.

Esta dominación económica condujo a un dominio cultural, que se manifestaba a través de la industrialización del mercado musical, donde hay un cambio en la transmisión de la cultura debido a principios de mercantilización. Esta industria aleja al ser humano de su manera de transmitir sus subjetividades, de la creación del arte, encargado de brindar aquellas representaciones simbólicas de su entorno. Específicamente, la música se inserta en la cultura de las masas. De esta forma deja de cumplir su función social como solía serlo, y la preocupación es ser un producto comercializable. Esta es una expresión de cómo ciertos grupos generadores de la industria musical fomentan la producción musical para su propio beneficio (Villaroel, 2011) Es así como, finalmente mucho de lo que se crea musicalmente, va en función al propio desarrollo económico de dicha industria donde se necesita un ritmo de consumo para sostenerse.

Ante esta situación, la academia no promueve el currículo necesario para que la música se conciba de nuevo como un fenómeno social. La tendencia de la enseñanza de la música clásica dentro de los conservatorios académicos se enfoca en crear técnicos, espejo de los parámetros europeos y estadounidenses. Como consecuencia de estas prácticas pedagógicas musicales, se recae, nuevamente, en la producción en serie de músicos repetidores de músicas ajenas a las suyas. José Manuel Rojas, oboísta de la Orquesta Sinfónica Nacional de Costa Rica, nos plantea el ejemplo de la práctica pianística y su desarrollo en Latinoamérica. Este instrumento es uno de los bienes de lujo de tipo colonialista, exclusivo para élites adineradas. Así se instala una dinámica de compraventa, que genera un mercado con todas sus respectivas condiciones y este instrumento se posiciona como el objeto de valor que le da estatus social y buen gusto, al que lo posea. Así, el autor relata cómo se inicia un proceso de asimilación de modelos culturales importados. A partir de este hecho, cargado de un simbolismo social, se imitan todas las técnicas, músicas asociadas a conocimientos europeos y se dispara una proliferación de pianistas que repiten repertorios y cuyo deseo es llegar a ejecutarlo mejor que los otros. Su mirada se centra en la especialización para un mercado competitivo. De esta manera la rigurosidad y disciplina clásica que se ha perseguido replicar, ha formado intérpretes enfocados en la técnica lejos de creadores que aporten al engranaje social (Rojas, 2016).

## Primeros pasos de la descolonización

“U” <https://youtu.be/w00efJEHhfs>

### Posguerras, muertes y desolación. Los que sobreviven buscan nuevas esperanzas. ¿Lo lograrán?

La descolonización, en su definición literal, es un término que alude a los movimientos de independencia política de pueblos o colonias que fueron dominados por una nación extranjera. Sin embargo, a este no solo se le identifica como un proceso histórico. Más recientemente se le considera como una forma de pensamiento, que se basa en la desvinculación con todo poder impuesto por estructuras dominantes. Se conoce una primera descolonización consecuencia de las independencias (de carácter jurídico-político) y una segunda referida a la desvinculación de relaciones de poder: raciales, étnicas, epistémicas, culturales, económicas y de género, las que no se atendieron en el proceso de descolonización inicial y deben replantearse (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

A partir de la Guerra Fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, se habla de descolonización en la Conferencia de Bandung celebrada en 1955, que propone favorecer la cooperación económica y cultural afroasiática, y se opone a las relaciones de poder a las que estuvieron sometidos en su pasado colonial. El giro decolonial (pensamiento decolonial), desde entonces, supone la libertad de pensamiento y de asumir otras maneras de vida. Esta se presenta como la descolonización epistémica necesaria para ofrecer alternativas económicas, políticas, culturales, pluriversales y no universales.

Para contextualizar estos tiempos de posguerras y por qué se presentaban nuevas ideas como la descolonización, es importante mencionar también la situación ambiental. La contaminación tanto del aire, el agua y los efectos de esto manifestaron una crisis de vida planetaria. Así, se propuso desde la ciencia y la tecnología intentar solucionar las distintas problemáticas, sin embargo, se dejaba de lado el aspecto social y cultural que había originado esta situación (Naess, 2007). A esta aproximación tecnócrata, Naess (2007) la denomina “ecología superficial” y la contrapone con la “ecología profunda”. Esta segunda sí considera los aspectos culturales y critica los sistemas políticos, éticos y sociales heredados de la sociedad industrial. Por lo tanto, Naess (2007) establece las diferencias entre estos dos modelos donde la ecología superficial es la que propicia la vida dominante, la competencia, supervivencia del más apto, y la riqueza de los más desarrollados. En oposición, la ecología profunda, la cual procura la justicia social, se enfoca en el problema cultural, favorece la diversidad entre los modos de vida, enfatiza en convivir, cooperar, interrelaciones y un cambio de las políticas y valores éticos, ya que la falta de esta visión fue justamente la que origina un daño mayor.

¿Qué relación guarda la ecología profunda expuesta por Naess (2007) y la descolonización cultural de Bandung? La respuesta es básicamente todo. La descolonización fue consecuencia de una crisis en donde el proyecto civilizatorio colapsó y se buscaba un nuevo orden. Las repercusiones ambientales eran señal clara de que se necesitaban otros paradigmas porque la vida exponía sus límites en todos los sentidos. La música por su parte intentaba reflejar el momento histórico. Tanto las músicas académicas como las populares se desarrollaron muchísimo y buscaron expresar el

momento. Formas de composición como la atonalidad, el serialismo, técnicas extendidas, fueron algunos de los avances de la música académica. La música popular se manifestaba en géneros como el jazz, blues, rock, electrónica, en fin, una gran variedad de música de vanguardia, que responden a los nuevos cambios. Sin embargo, en la mayoría de centros educativos de enseñanza superior y sus formas de transmisión del conocimiento musical, continuaban cerrados a congeniar entre unas músicas y las otras e insistieron en repetir la tradición clásica que, si bien tenía más de dos siglos de desarrollo y gran profundidad, no permitía ubicar al sujeto en su contexto y lo aislaba de sus propias tradiciones y de la realidad de cambiante que afrontaba.

¿Por qué si se discutían sobre los nuevos cambios de la sociedad, y existían nuevos avances, esto no se reflejaba en la educación musical? ¿Qué se necesitaba para que la descolonización y la apertura a lo pluriversal invadiera la academia?

### **Liberación y Revolución**

**“R”** <https://youtu.be/kLgUPU5MkdQ>

**Luchas ideológicas buscando el cambio, sin embargo, siempre algo más grande nos domina.**

En el siglo XX, tras sus complejos cambios y luchas sociales, específicamente en Latinoamérica, se logra introducir varias ideas en torno a la educación que se contraponen a los sistemas tradicionales. Se comienza una lucha por la concientización no solo del alcance del sistema educativo, sino también una modificación interna de la acción pedagógica. La Escuela Nueva, mediante las pedagogías críticas, busca la transformación ante los sistemas tradicionalistas ideológicamente dominantes. A grandes rasgos, el tema central era entonces proponer que no existan modelos únicos educativos que se imponen y que puedan ser universalizados, al obviar las diversidades sociales y culturales. También se observaba que los cambios propuestos dentro de la academia, hacia la creatividad, la innovación, la democratización de las relaciones, no eran asimilados en la sociedad contemporánea y el replanteamiento debía de ser profundo (Nassif *et al.*, 1984).

Esta actitud crítica revolucionaria, emancipadora, logró un cambio ante aquella pedagogía que no tomaba en cuenta el bienestar social y sus distintas situaciones contextuales. Las pedagogías críticas se enfrentaron a las tradicionales al lograr cambios sustantivos y obligando a repensar hacia nuevos paradigmas. Fue precisamente entre los años sesenta y ochenta cuando suceden estas grandes luchas y se reorientan las tendencias educativas y respondieron a una crisis política, social y económica. La pugna era entonces entre los pensamientos desarrollistas, tecnócratas y modernizantes adheridos a ser dependientes de otros países, y otra que justamente criticaba esa dependencia y de manera urgente se llamaban pedagogías de la liberación en búsqueda de una transformación.

Mientras tanto, la educación musical en Costa Rica se encontraba mirando hacia el desarrollismo y estaba bastante atrasada a las ideas de su tiempo. Si bien la apertura de instituciones musicales fue algo positivo, no se tenía clara la dirección de estos centros.

Cuando escuchamos la frase del señor Figueres Ferrer “Para qué tractores sin violines”, nos pasa desapercibido el hecho que esto implicaría la imitación del discurso eurocéntrico, repetitivo y excluyente que esconde. No se analiza el doble discurso detrás de políticas de producción que se intentaban consolidar. Rojas (2016) nos recuerda sobre esta época de nuestra historia musical, donde a través del espejo idealizado de la “gran cultura” occidental, se instaura la música clásica, la que encubre formas de colonización. Él nos explica, a través de varios ejemplos, como la consolidación de la Sinfónica Nacional, la figura dominante del Director de Orquesta, la construcción del Teatro Nacional, y la interpretación de repertorios repetitivos, entre otros, impulsaron un proyecto de hegemonía cultural. Esto escondiéndose tras la retórica de equiparar lo económico con lo espiritual, pero finalmente excluye músicas que no fueran clásicas y con esto cerró opción a nuevas ideas (Rojas, 2016).

### **Globalización y música**

**“A”** <https://youtu.be/vQyPd48kMmA>

**Desde la pequeña burbuja, las hormigas celebran su victoria. Paralelamente la expansión del complejo científico-tecnológico es una realidad aplastante.**

La globalización parece ser un término medianamente nuevo. Sin embargo, también puede ser entendida como la prolongación del nuevo colonialismo. Este proceso, que nos involucra a todos, se asocia a la expansión de mercados, políticas y estrategias hacia nuevos territorios que, hoy apoyadas con la tecnología, aceleran los ritmos de vida para imponer un supuesto progreso (Fornet-Betancourt, 2006). Hubo a su vez un incremento en la visión capitalista y de intercambios de todo tipo (dinero, imágenes, realidades mediáticas, entre otras) lo que generó una creación nueva de la realidad para las personas. Las políticas neoliberales lograron cambiar nuestra percepción sobre la manera como se producía, se consumía, sobre la salud, la educación y determinó una nueva realidad mundializada. Esta también alcanzó al arte en general y a la música.

Este proceso de mundialización, una vez más toma a la música como herramienta homogeneizadora. Europa y Estados Unidos generan modelos musicales que, a través de las tecnologías, la internet, los medios de comunicación se convierten en encargados de representar a una mayoría. Es por medio de la música comercial y toda la industria detrás de ella que se generan estos mercados y se imponen músicas de estos dos centros para el resto del mundo. Las canciones, grabaciones, los ídolos son consecuencia de decisiones tanto por los que producen como por los que consumen. Al final, estos determinan el gusto y el estilo de lo que se debe perseguir (Frith, 1987). Por otro lado, la academia y su conservación de la tradición clásica intentan preservar lo estético para que no se contamine de lo comercial. Continúan en la búsqueda del adiestramiento musical y persiguen la herencia de músicas eurocéntricas.

Así se llega a la pregunta sobre qué debería entonces de plantearse desde los centros de enseñanza superior musicales: ¿conservar y enseñar la tradición clásica, que hasta cierto punto nos enajena de nuestra realidad? ¿Permitir la entrada de las tendencias de la industria

musical y su avasallamiento de estilos determinados por las modas y el mercado?, o ¿lograr una conciliación entre ambas posturas para acercar a los estudiantes a la realidad que se vive?

Como nos relata el exministro Leonardo Garnier, la globalización nos convierte en personas más complejas, por estar ahora frente a procesos de construcción de identidades lejanas a nuestro tiempo y espacio, pero a la cual tampoco nos podemos escapar. Caer en el globalismo de venerar lo de afuera, o en la globalifobia de cerrarse a lo que conocemos, sin aceptar lo que afuera se produce, serían ambos errores que no se deben asumir. Él plantea el ejemplo de un joven de una zona rural de nuestro país que se siente identificado al bailar hip-hop, así como tampoco se siente desubicado si canta Luna Liberiana o baila un *swing* criollo. Las personas hoy son la síntesis de múltiples determinaciones y esa diversidad y pluralidad es la que define nuestra identidad (Garnier, 2005).

Por lo tanto, desde esta idea lo que parece más lógico que se debería proponer es que la academia responda a los cambios que se presentan en la realidad e incorpore músicas, prácticas musicales (de composición, interpretación, producción, teorización, socialización) acordes a los tiempos globalizados que se viven para contextualizar sus conocimientos con la sociedad actual. Equilibrar lo que se conoce y lo que se descubre día con día, va a resultar en el acercamiento que necesita el estudiante para descubrir su propia forma de expresarse y saber responder mejor al entorno donde se desarrolla.

### **Las nuevas tecnologías**

**“D”** <https://youtu.be/zKXfIhbPXAww>

**Se llega al uso máximo de la tecnología. Aunque exista el riesgo de una automatización total donde podamos llegar a considerarnos discapacitados, su uso equilibrado puede beneficiarnos.**

Al posicionarse en el discurso crítico sobre la tecnología y la globalización, Fernet-Betancourt menciona ciertos términos importantes: Violencia epistemológica (expansión de un único paradigma epistemológico), asimetrías de parte del modelo de desarrollo dominante, descalificación de saberes contextuales, violencia ecológica, psicológica, entre algunos otros (2006). Como se mencionó anteriormente, la globalización es hoy un proceso de colonización y es fortalecida por las tecnologías en todos los campos del conocimiento. Es evidente como ciertos países se ven favorecidos por el alcance tecnológico que tienen para seguir propiciando una dominación económica o cultural, sobre otros que no cuentan con esos recursos. En la educación musical, como se mencionó anteriormente, se deben conocer cuáles son las tecnologías útiles para el buen desarrollo de sus profesionales y saber aprovechar las herramientas que estas ofrecen. La academia es responsable en discernir lo que su población necesita para lograr el equilibrio que se desea.

La tecnología siempre ha estado presente en la enseñanza de la música dentro de la academia. Desde la escritura misma (manual y digitalmente como técnica de fijar el sonido), hasta el fonógrafo, el disco y los *samplers*, son algunos ejemplos de lo que se experimentan dentro de este espacio educativo. Lo que sucede es que la tecnología avanza rápidamente y

con ella todas las formas de construirla, socializarla, mercadear. El joven que entra a la academia tiene su propio bagaje musical que es diferente al de su profesor. Aunque puede ser que el docente construya su visión sobre una estética distinta, ambos necesitan converger en el uso de la tecnología para lograr un sonido, una mezcla, un balance, una grabación, una edición, en fin un amplio número de procesos vitales para lograr comunicar y transmitir la música en la actualidad a un público determinado (Delalande, 2004). Este sería un punto de encuentro en donde no importe que música sea la que se construya, en cualquier caso, profesor y estudiante casi obligatoriamente necesitan saberla incorporar para estar acorde al tiempo en el que estamos.

Las redes sociales y distintas plataformas, si bien de cierta manera han debilitado la industria musical (por ejemplo, en la desaparición del disco compacto como medio de comerciar) también la han democratizado para que cualquiera pueda exponer y difundir su música a través de ellas. Qué mejor momento para darnos cuenta de que nuestra actual pandemia en donde la educación y la producción musical tuvieron obligatoriamente que virtualizarse y todos teníamos acceso a su uso. Los estudiantes aprendieron por sus propios medios cómo utilizar una amplia gama de herramientas para grabar, componer y compartir su música. La academia no estaba preparada y menos tenían a sus estudiantes al tanto de las tecnologías del momento, y ambos tuvieron que descubrir violentamente como sobrevivir y adaptarse.

Ya que el mundo está globalizado y se han podido observar los cambios en la industria de la música, la academia está en la obligación de conjugar de manera inteligente estos factores para preparar mejor al estudiante. El equilibrio consistiría entonces en abrirse a las tecnologías para a partir de ahí ofrecerle al estudiante opciones de cómo adaptarse al mundo de la música actual. Propiciar el pensamiento crítico y la preparación intelectual, donde se le vincule música y sociedad (que tan olvidado está en los currículos) y ayudarle a direccionar sus propias motivaciones. La investigación musical, como segundo ejemplo, podría ser otra forma para dirigir dentro de la academia la exploración de nuevos rumbos musicales, al vincular el medio profesional y utilizar la tecnología para potenciar las originalidades y subjetividades (Delalande, 2004). Es entonces necesario darse cuenta de que las escuelas de música, conservatorios o academias deben reconocer que el uso de las tecnologías y su aplicación dentro de la realidad globalizada para así lograr vincular al estudiante mejor a su realidad.

### **Pandemia y educación musical futura**

**“O” <https://youtu.be/pr2rginYazI>**

#### **Después de la crisis es tiempo de reflexionar y proponer cambios.**

La Pandemia tomó al planeta desapercibido y sin preparación para reaccionar. La educación musical anterior a la pandemia intentaba incorporar cierta tecnología pero a un paso muy lento. Cada centro educativo y sus profesores intentaron implementar en el 2020, cuanta herramienta tecnológica existiera para improvisar la solución y apenas mantener a flote el barco educativo. *Zoom, Moodle, Google Classroom, Edmodo, Teams, Google Meet,*

*Youtube, Google* resultaron ser los salvavidas para educarse, reunirse, continuar aprendiendo y se transformaron en herramientas vitales del proceso. La virtualidad y las pantallas negras (cámaras apagadas por poca motivación para aprender) pusieron en evidencia a la educación tradicional (unidireccional, autoritaria, pasiva) completamente obsoleta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquellos conocimientos y contenidos no contextualizados y transmitidos de esa manera quedaron al descubierto de ser inútiles para lo que se necesitaba.

Ante este panorama caótico parece que lo que sí permanecía vivo era reinventarse, no hacia la vieja normalidad sino hacia una nueva. Finalmente, este gran paréntesis nos dio el tiempo, y la lección, de pensar en lo que funciona, en lo necesario y en reconstruir nuestro pensamiento hacia el mundo y la vida. Queda claro que hoy se necesita de ciudadanos participativos, colaborativos, conscientes y dispuestos a construir sus propios conocimientos. Es precisamente lo que las pedagogías críticas apuntan. Estudiantes (futuros ciudadanos) que construyen a partir de sus propios procesos un pensamiento crítico, aprender a pensar por sí mismo para lograr traducirlo a un bien común y así poder analizar la realidad para mejorarla de alguna manera.

El currículo tiene que ser modificado. Menospreciar músicas por no ser consideradas cultas con un sentido de inferioridad estética, es invisibilizar nuestras propias experiencias y las reflexiones críticas que se puedan aportar a la comunidad intelectual a partir de ellas. Esto es atentar contra la creatividad y la innovación que son al final los factores que determinan el rumbo de la búsqueda de nuestra propia visión de la realidad. El arte mismo es el resultado de transformaciones culturales por las condiciones sociales e históricas. Disociar ambos, el arte culto académico del popular sería retrógrado para la evolución de nuestro propio pensamiento (Castro, 2002). La idea del hombre universal debe ampliarse hacia la diversidad, para así integrar y reunir todos los conocimientos musicales necesarios para que no exista una separación y se fortalezca su poder transformador.

## **Conclusión**

**¿Qué camino debemos tomar?**

**“S” <https://youtu.be/up7MeQAz5UA>**

**Hemos naufragado por varias realidades. Conocemos algunas consecuencias de nuestros actos. Los futuros probables y deseables nos deberían conducir hacia mejores horizontes.**

La música ha acompañado al ser humano desde sus inicios. Desde ella, se han reflejado distintas etapas de nuestra historia, creencias, tradiciones y subjetividades (interpretaciones, lo secreto, la imaginación, la creatividad, lo que no entendemos, entre otros).

La educación musical instrumental de nivel superior, donde se transmite el saber musical, debe abrirse a las distintas diversidades. Lejos de continuar en un reproducionismo de un único modelo, tiene que regresar a entenderse como un fenómeno social complejo. Desde aquí se necesitan incluir cambios curriculares que contemplen el contexto, el ser, su entorno, lo local y lo global, no únicamente su funcionamiento técnico.

Romper con los colonialismos vigentes mediante la valoración e inclusión de distintas músicas y la expresión de las originalidades del estudiante contribuirá a generar múltiples visiones de la realidad. La descolonización debe promoverse en la academia, esta entendida como la valoración de distintas maneras de vida. Sin embargo, hay que tener cuidado de no recaer en menospreciar otros conocimientos. Hay que buscar el equilibrio epistemológico.

La mundialización cultural musical mediante el buen uso de las tecnologías, que hoy tenemos a disposición, son una herramienta para acceder a lo que se esté creando en otros países. Del mismo modo, para compartir las formas de ver y pensar el mundo. Esta es una vía de alimentar las culturas a nivel planetario y aumentar la comprensión entre las mismas.

Conciliar tanto la música clásica como la popular dentro de la academia permitirá una integración más amplia de conocimientos. De esta manera se contextualiza al estudiante en una verdadera universalidad que engloba a la música desde sus diferentes desarrollos por igual, permitiéndole poder crearse a sí mismo.

La pandemia actual nos ha permitido tomar una pausa y reflexionar. El futuro es incierto, pero queda claro lo que no funciona: 1) Repetir viejas estructuras educativas, 2) La especialización homogeneizante contra la creatividad innovadora, 3) Estancarnos en lo que sabemos y dejar de aprender, 4) No integrar conocimientos, 5) No apropiarnos del conocimiento para la transformación de nosotros mismos, 6) No considerar el pasado para valorar el futuro, 7) No enseñar a pensar u 8) Olvidar la sinergia entre lo racional y lo emocional.

La decisión es siempre ahora. El mundo parece gigante y las posibilidades infinitas, pero ¿cuál presente conduce al futuro que deseamos? ¿Es inevitable la inercia del rumbo de la historia? Mientras nuestra hormiga naufraga, su pasado se vuelve presente y la decisión es ahora solo una batalla entre sentimiento y razón.

## Referencias

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Castro, S. J. (2002). Reivindicación estética del arte popular. *Revista de Filosofía*, 27(2), 431–451. <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202220431A>
- Delalande, F. (2004). Musical education in the new technologies age. *Comunicar*, 23, 17–23. <https://doi.org/10.3916/c23-2004-04>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La Interculturalidad a prueba*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>

- Frith, S. (1987). *Taking popular music seriously*. ASHGATE.  
<https://fswg.files.wordpress.com/2015/02/towards-an-aesthetic-of-popular-music.pdf>
- Garnier, L. (2005). Costa Rica y la unidad de lo diverso. En MEP (comp.), *Lo propio, lo nuestro, lo de todos: Educación e interculturalidad* (pp. 19-29). Ministerio de Educación Pública.  
[https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/educacion-interculturalidad\\_0.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/educacion-interculturalidad_0.pdf)
- Grosfoguel, R. (2016). Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa*, 25, 153–174. <https://doi.org/10.25058/20112742.79>
- Iglesias, A. (2020). Descolonizando la música: la creación de la primera Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América. *Tsantsa. Revista de Investigación Artística*, 10, 29-45.  
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3544/2492>
- Mosquera, C. (2016). Pensando la mercantilización de la educación desde una posición human-ista. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 91–102.  
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v31i2.1138>
- Naess, A. (2007). Ecología superficial y profunda: Filosofía ecológica. *Revista Ambiente y Desarrollo de CIPMA*, 23(1), 98-101.  
[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/822734/mod\\_resource/content/1/Naess%20-%20Ecologia%20superficial%20y%20ecologia%20profunda.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/822734/mod_resource/content/1/Naess%20-%20Ecologia%20superficial%20y%20ecologia%20profunda.pdf)
- Nassif, R., Rama G. y Tedesco, J. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. UNESCO-CEPAL-PNUD.  
<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268.pdf?sequence=1>
- Rojas, J. (2016). ¿Para qué carretas sin marimbas? Hacia una historia crítica de la práctica de la música “clásica” en Costa Rica (1971-2011). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 13(1), 151-154.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/23858>
- Root, D. (1996). *Cannibal culture: Art, Appropriation, And The Commodification Of Difference*. Routledge.
- Rosabal-Coto, G. (2020). *El día después de la educación musical*.  
[https://www.researchgate.net/publication/341580174\\_El\\_dia\\_despues\\_de\\_la\\_educacion\\_musical](https://www.researchgate.net/publication/341580174_El_dia_despues_de_la_educacion_musical)
- Shifre, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51–67.  
<https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Shifres, F. y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 85–91.  
<https://doi.org/10.12967/riem-2017-5-p085-091>

- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y Construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* (4ta ed.). Ediciones Morata.
- Villroel, C. (2011). Mercantilización del rock: Análisis de la industria cultural musical desde la teoría crítica. *Revista Pequén*, 1(1), 60–71.  
<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1819>



# **Del dictador al líder: un abordaje de la práctica coral universitaria desde el aprendizaje autorregulador para la promoción de espacios constructivistas y críticos**

*Jose Fabián Vargas Castillo*<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[fabian.vargas95@gmail.com](mailto:fabian.vargas95@gmail.com)

## **Resumen**

El ensayo pretende analizar el canto coral desde la óptica pedagógica, un área poco estudiada en esta disciplina. El principal objetivo es analizar las contribuciones que puede brindar el aprendizaje autorregulador a la práctica coral universitaria, a través de espacios constructivistas y dialógicos, que promuevan mayor independencia y criticidad a los cantantes.

**Palabras clave:** Constructivismo, educación autorreguladora, conductismo, práctica coral

## **Abstract**

This essay intends to analyze choral singing from a pedagogical perspective since there are not many research studies related to this topic. The main goal is to generate conclusions in relation to the different contributions that self-regulated learning could bring to college choral practice through constructivist and dialogical teaching, which promotes more independent and critical singers.

**Keywords:** constructivism, self-regulated education, behaviorism, choral practice

## **La pedagogía coral desde la óptica constructivista**

Un coro es una organización de personas que coordinan diversos elementos interpretativos, musicales y técnicos con el fin de abordar una obra vocal. Es una estructura compleja que gestiona diferentes procesos y recursos, que deben ser coordinados con el fin de alcanzar tareas y metas específicas. Como toda organización, los coros también requieren de líderes para su correcto funcionamiento, sin embargo, a través de la historia, los conceptos de liderazgo se han tergiversado y desorientado (Simon, 2011).

Según Jordan (2007), la tradición coral se ha basado en relaciones de poder autoritarias y deposita la absoluta responsabilidad del ensayo, en los hombros del director. Si bien es cierto, él es responsable de la preparación de la partitura en todas sus dimensiones y, además, de generar un plan de acción pedagógico que sea efectivo para la agrupación, es también necesario transferir responsabilidad a los cantantes con el propósito que generar

1. Bachiller en la Enseñanza e Interpretación de la Dirección Coral de la Universidad Nacional de Costa Rica. Egresado en Canto de la Universidad de Costa Rica. Actualmente, cursa la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional. Es docente de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, Coro Sinfónico Nacional y Brilliant Minds School.

procesos de aprendizaje autorreguladores y horizontales por medio de herramientas interpretativas y técnicas.

En búsqueda de esos espacios dialógicos, se plantea el aprendizaje autorregulador como estrategia pedagógica de ensayo, en el cual se enfatice el rol del director como generador de espacios horizontales, en los que el aprendiente desarrolle competencias como el “aprender a aprender”, elemento básico para generar una atmósfera de responsabilidad personal en las dinámicas de ensayo y evaluar el “propio proceso de aprendizaje y diferenciar aquellas estrategias que son útiles, al saber reconocer por qué, cómo y cuándo aplicarlas” (Panadero y Tapia, 2014, p. 551).

De acuerdo con Gregorio (2017), históricamente la práctica coral se ha centrado en modelos instruccionales en donde el cantante recibe pasivamente la información. Este ensayo en contraposición propone una enseñanza que coloca al aprendiente en el centro del acto pedagógico y construye activamente significados con la guía del docente, movilizado por la reflexión y autogestión del aprendizaje.

En los últimos 30 años, los estudios sobre pedagogía han trasladado su mirada de las estrategias instruccionales y conductistas a la investigación de los procesos educativos desde la óptica del aprendiz. Como consecuencia de lo anterior, los modelos de aprendizaje han señalado la importancia del funcionamiento cognitivo en la interacción didáctica. Esta transición ha sido descrita por Scandura *et al.* (1981) como un “cambio de paradigma desde el estímulo-respuesta hasta el procesamiento de la información” (p. 2). Este cambio de perspectiva, dentro de la Psicología de la Educación ha supuesto el reconocimiento del aprendiz como un participante activo del proceso de aprendizaje (Di Vesta, 1989).

Pozo (2003) menciona que una buena parte de los sistemas conductistas se empezaron a analizar durante la primera mitad del siglo pasado, por vía de la investigación animal. Estos modelos promovían un sistema de castigo y premio, en el cual el docente era el centro del acto educativo y a través de jerarquías unidireccionales depositaba la información en el estudiante, con el objetivo que este lo memorizara. Pozo (2003) agrega que “el conocimiento desde un punto de vista conductista concuerda con la visión empirista y a una idea asociativa del aprendizaje. La conducta de un organismo podía reducirse siempre a las condiciones en que había generado esa conducta” (p. 103), esto limita el aprendizaje a la intervención del refuerzo a través del estímulo y respuesta y de esa forma el estudiante se aleja de su proceso de construcción de conocimientos.

Por otro lado, entre 1920 y 1960, se comienzan a generar nuevas reflexiones en torno al constructivismo, en el que surge la idea del ser humano como constructor de su realidad y conocimiento. Es decir, plantea que no hay realidades únicas, sino que dependen de las percepciones, constructos individuales y contextos socioculturales del sujeto (Universidad San Buenaventura, 2015).

Con base en el concepto previamente descrito, se podría entender este tipo educación como un proceso de interacción entre los conocimientos del docente y los estudiantes, quienes “entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje” (Ortiz, 2015, p. 96). Esta relación dialéctica involucra los

diferentes actores de la educación, que construyen desde contextos individuales hasta sociales.

Flórez (1994) define el constructivismo como una construcción mental del sujeto aprendiente. En este, se coloca al sujeto que aprende en el centro del proceso de construcción de conocimientos y, posteriormente, la persona toma esta información y la analiza con el fin de generar nuevos significados. El sujeto selecciona y organiza la información proveniente de diferentes fuentes, genera reflexiones a partir de conocimientos previos, estos se someten a interacción y socialización con el medio y, por último, forma vínculos y nuevos significados.

Según Reátegui (1995), este movimiento pedagógico se opone al aprendizaje receptivo y pasivo, ya que propone una organización de información por parte del alumno, en el que “selecciona, transforma y reestructura” (p. 219) los conocimientos propuestos. Por otro lado, González (1995) amplía que el constructivismo defiende la idea que el ser humano no solo construye conocimiento a través de predisposiciones biológicas y socioculturales, sino que las realiza por medio de “una elaboración propia que se va produciendo a lo largo de la vida por interacciones de factores básicos como: la herencia, el ambiente sociocultural, las experiencias y el lenguaje” (p. 219).

A pesar de que el concepto del constructivismo pedagógico ha sido epistemológicamente debatido, las diferentes teorías y concepciones suelen coincidir que "no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos: tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas o compatibles con los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano" (Coll, 1997, p. 21).

Tal como fue descrito previamente, tanto los modelos intruccionales como constructivistas, tienen profundas diferencias, principalmente en el currículum, en el rol de los actores que se involucran en el proceso educativo y las concepciones sobre el aprendizaje. La Tabla 1, sintetiza las principales diferencias entre ambas corrientes previamente descritas:

**Tabla 1**

*Contraste de los modelos instruccionales y constructivistas*

<b>Modelo conductista</b>	<b>Modelo constructivista</b>
La enseñanza se centra en la figura del docente.	El alumno es el centro del proceso de construcción de conocimiento.
Prioriza la enseñanza antes del aprendizaje.	El aprendizaje se prioriza ante la enseñanza.
Se priorizan los resultados y productos, en vez de los procesos.	Los procesos son considerados como uno de los elementos de mayor importancia en el acto pedagógico.

*Nota:* Elaboración propia con base en Universidad San Buenaventura (2015).

Se observa en la Tabla 1 cómo el constructivismo planteado establece una relación dinámica entre los diferentes agentes que participan del acto educativo. El estudiante, por un lado, es quien construye su propio conocimiento a partir de experiencias previas, y el docente por otro, cumple el rol de intermediario en la estructuración de esa información, con el objetivo de construir dialógicamente el conocimiento (Araya, 2007).

Desde otra perspectiva, Meyer (1991) sintetiza el aprendizaje en tres categorías:

1. Aprendizaje como adquisición de respuestas: en este tipo de aprendizaje el docente deposita mecánicamente las respuestas en el estudiante.
2. Aprendizaje como adquisición de conocimiento: al igual que en el sistema de aprendizaje anterior, el estudiante tiene un papel pasivo, sin embargo, en este modelo el alumno adquiere conocimiento recurriendo a la transmisión del docente.
3. Aprendizaje como construcción de significado: el estudiante gestiona y auto regula su propio aprendizaje, por intermedio de una experiencia educativa dialógica con el docente.

El último punto propuesto por Meyer (1991), el cual hace referencia a la autorregulación del aprendizaje, será el eje central que guiará este ensayo, con el fin de analizar las posibles aplicaciones en el campo de la dirección coral y generará reflexión sobre los diversos aportes que podría brindar en la formación de estudiantes universitarios que sean capaces de gestionar los espacios de aprendizaje de manera más independiente. Además se estudiará sus posibles implicaciones en la generación de espacios horizontales y dialógicos, que distribuyan la responsabilidad musical en los diferentes actores pedagógicos, y suscite prácticas musicales que involucren un diálogo activo a través de la reflexión, autopercepción y criticidad.

Este ensayo pretende cuestionar los roles inherentes que los directores corales y cantantes juegan dentro del esquema coral y las relaciones de poder que podrían implicar un debilitamiento del desarrollo musical individual de los estudiantes en el ensamble.

### **La competencia de autorregularse en el contexto universitario actual**

En el marco de una sociedad sumamente cambiante, ha quedado claro que los antiguos sistemas educativos basados en la memorización de datos han sido insuficientes ante un mundo digital que nos ofrece cualquier tipo de información a un “click de distancia”. En cambio, las ciencias cognitivas han sido enfáticas en que el estudiante “sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solos en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Debe darse importancia a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y regulación” (Universidad Estatal a Distancia [UNED], 2004, p. 24).

Las estrategias de autorregulación en el aprendizaje se tornan imprescindibles ante un elemento que Levy *et al.* (1998) describen como la obsolescencia temprana, al referirse a la corta vida útil y rápido periodo de caducidad del conocimiento. Cada vez es más evidente en el ámbito universitario que una titulación académica no basta para responder a las

circunstancias de una sociedad caracterizada por la incertidumbre ante el futuro inmediato, debido a los constantes contextos de cambio que enfrentamos y, por ello, es necesario que los centros educativos, en especial los de educación superior fomenten espacios que promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estos espacios se fundamentarían en dos principios: por un lado, el “aprendizaje estratégico” (Nisbet y Shucksmith, 1987; Weinstein, 1987) y por otro, el “aprendizaje autorregulador” (Weinstein *et al.*, 2002). Ser una persona aprendiente estratégica y autorreguladora implica conocer de herramientas de aprendizaje que según Pérez et al. (2020) requieren de componentes motivacionales (la voluntad que propicia un espacio idóneo para el aprendizaje), cognitivos (aquellos procesos que interfieren en el procesamiento de la información) y metacognitivos (la capacidad de autorregular la información con el fin de generar resignificaciones a partir de la misma).

### **El rol de la autorregulación en el entrenamiento musical**

Existen múltiples razones del porqué el aprendizaje autorregulado es de relevancia en la práctica coral. En el ejercicio del estudio de la música, el estudiante suele someterse a múltiples horas de estudio individual junto al instrumento, y el éxito de los logros alcanzados recae principalmente en la capacidad del discente en auto monitorear y gestionar el desarrollo de sus habilidades musicales, a pesar de ello, la práctica artística es una de las áreas más conservadoras y rezagadas en términos de autorregulación. Los modelos “docentristas” y sistemas basados en el concepto “maestro-aprendiz” son imperantes en las instituciones de enseñanza musical de la actualidad y, por consiguiente, estos modelos caracterizados por jerarquías verticales y desiguales han brindado pocos espacios para la reflexión y discusión de los procesos de enseñanza (Chaffin y Crawford, 2013).

Jordan (2007) sostiene que la tarea del director se ha centrado históricamente en generar realimentación inmediata al corista, enfocada en la técnica e interpretación musical, y se ha dejado de lado el abordaje de estrategias de estudio, la eficiencia en el aprendizaje y la capacidad de automonitoreo en los aprendientes. Como resultado, los estudiantes al final de sus carreras universitarias se convierten en músicos sumamente ágiles en resolver las solicitudes de los directores y docentes, sin embargo, carecen de herramientas que promuevan autorreflexión sobre sus prácticas interpretativas.

El sistema educativo autorregulador se enfoca en los procesos cognitivos y motivacionales del aprendizaje. Este sistema es importante de aplicar cuando se examina la forma en la que los discentes aprenden, controlan sus pensamientos, emociones, impulsos, interpretaciones y atención, con el objetivo de mejorar el proceso de la práctica musical. Promover el aprendizaje autorregulado en el ámbito artístico permite a los estudiantes adquirir mayor motivación, independencia y conduce a formar músicos más estratégicos (McPerson y Renwick, 2001), ya que el sistema implica acciones tales como la jerarquización de objetivos, planeamiento, organización, automonitoreo y evaluación, con el fin de que el estudiante pueda gestionar el proceso, reflexionar sobre los logros y generar nuevos objetivos (Zimmerman y Schunk, 2002).

Estudios sugieren que hay correlaciones significativas entre la efectividad de la práctica musical y la percepción de autoeficacia (McPherson y McCormick, 1999). Esta postura sostiene que hay un estricto vínculo entre la autoeficacia, la motivación y la persistencia requerida para afrontar los retos de la práctica musical. Entre más sólida sea la percepción de autoeficacia, más grande será el esfuerzo y la perseverancia hacia el logro de objetivos musicales. McPherson y McCormick (2006) plantean que aquellos estudiantes que poseen confianza en sus competencias han demostrado poseer las características necesarias para el aprendizaje permanente. Es decir, es la confianza en la autoeficacia la que conduce a la voluntad por la práctica y sin esa voluntad, la autorregulación no podría ser posible.

Este ensayo se centrará en tres fases del aprendizaje autorregulado propuestas por Zimmerman y Schunk (2008): premeditación, práctica y reflexión, en un modelo que integra el papel del director como líder motivador y el estudiante como regulador de los procesos de aprendizaje y práctica musical. A continuación, se detallan:

- a. Premeditación y planeamiento: implica la capacidad del discente en gestionar los objetivos de la sesión de práctica, en el cual incluye decisiones referentes a la resolución estratégica de problemas. En esta fase, el aprendiente es motivado a buscar la autoeficacia en el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- b. Gestión de la práctica: esta etapa busca que el estudiante aplique las estrategias de resolución de problemas. El automonitoreo y la autoevaluación cumplen un papel sumamente importante en esta etapa, con el fin de generar ajustes y decisiones durante el proceso de montaje musical.
- c. Autorreflexión y evaluación: implica la valoración de los logros alcanzados y la formulación de nuevos objetivos para la futura práctica en término de los desafíos observados.

La Tabla 2 resume los objetivos principales de las tres fases de autorregulación descritas anteriormente.

**Tabla 2**

*Las tres fases de la autorregulación*

Fases	
<b>1. Premeditación</b>	Planeamiento de la práctica
	Jerarquización de objetivos
<b>2. Gestión de la práctica</b>	Estrategias de solución de problemas
	Monitoreo y ajustes
<b>3. Reflexión y autoevaluación</b>	Práctica y reflexión
	Evaluación
	Generación de nuevos objetivos

*Nota:* Elaboración propia con base en Zimmerman y Schunk (2008).

## **Las dimensiones psicológicas del aprendizaje autorregulado en la práctica musical**

De acuerdo con Zimmerman (1989), el aprendizaje autorregulado tiene componentes psicológicos importantes para su efectividad, de los cuales destaca: la motivación, los métodos, factores sociales y el ambiente de aprendizaje. A continuación, se abordará cada uno de los elementos y su relevancia:

- **Motivación:** la motivación cumple un papel esencial en el desarrollo de estrategias y tareas de manera efectiva. Ning y Downing (2010) amplían que la motivación augura un compromiso activo en el acto educativo, al influenciar cómo el aprendizaje toma lugar. La motivación incita a la participación y la persistencia, elementos imprescindibles para los procesos de aprendizaje en la práctica musical. Cabe destacar que el docente tiene un papel preponderante en el proceso motivacional, ya que, a partir de la realimentación positiva, actividades pertinentes y el empoderamiento de los estudiantes, se generan competencias efectivas en el logro de objetivos durante la práctica musical.
- **Método:** los modelos y estrategias pedagógicas deben ser congruentes con los principios del aprendizaje autorregulado. La autorregulación es una habilidad que puede ser enseñada y es mejor comprendida cuando se desarrolla en un ambiente de aprendizaje correcto, a través de estrategias que promuevan la independencia. Una práctica educativa que fomente la jerarquización de objetivos, y el automonitoreo, motivará a los estudiantes a buscar la auto eficacia en las competencias de aprendizaje (Pintrich, 2000). Es por ello, que estrategias tales como el aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y ambientes educativos centrados en el estudiante, promueven el desarrollo de la autorregulación (McGivern et al., 2000).
- **Factores Sociales:** en las teorías socio cognitivas, el aprendizaje sucede a partir de la interacción del conocimiento con el ambiente. De igual forma, Bandura (1997) respalda que la práctica educativa se construye de manera más eficiente, cuando este se somete a la observación a través de pares.
- **Ambiente de aprendizaje:** proveer a los estudiantes un ambiente propicio para generar independencia en el proceso de aprendizaje, es de suma importancia para la autorregulación. Generar espacios para reflexionar, retener y aplicar, permitirá a los aprendientes asumir responsabilidades sobre la metacognición y concientización Zimmerman (1989).

## **Estrategias pedagógicas autorreguladoras aplicadas a la práctica coral**

La actividad coral es una práctica naturalmente colectiva y es por lo que los coros son espacios donde los cantantes pueden fácilmente ocultarse detrás de las masas vocales, si los directores no replantean los métodos pedagógicos de ensayo. Eso respalda la importancia de generar la habilidad de propiocepción en el ensayo, como una estrategia que fomente la independencia y la autogestión.

La carencia de herramientas de automonitoreo en los coros, pueden generar grandes problemáticas en los resultados musicales esperados. Jordan (2007) plantea que una buena

estrategia de ensayo consiste en un compendio de técnicas que aborden las problemáticas del ensamble completo, pero, a su vez, escuche los resultados de la enseñanza en grupos más pequeños, lo cual proveerá mayor responsabilidad individual en los cantantes.

Hay un pensamiento colectivo alrededor de la música coral que coloca la responsabilidad completa del ensayo en la figura del director. Sin embargo, las estrategias deberían conducir y ser diseñadas con el objetivo de colocar la mayor cantidad de responsabilidad musical en los cantantes, a través de herramientas que generan la conciencia y la criticidad.

La utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje sustentadas por principios constructivistas son valiosos medios para asistir a los estudiantes en el desarrollo de prácticas autorreguladoras. Giuffrida (2002) propone 20 estrategias derivadas de estas que, para efectos de este ensayo, se presentarán en tres categorías: eliminación de elementos, repetición consciente y criticidad musical.

### ***Estrategias basadas en la eliminación de elementos***

La categoría de *eliminación de elementos* aborda prácticas que requieren eliminar o alterar momentáneamente fragmentos de los extractos musicales. Para Burgos y DeMarie (2017), aplicar variaciones en los retos musicales presentados, mejora la habilidad de retención. De acuerdo con Mieder (2018), las estrategias de eliminación de elementos también son aplicadas en el área de los deportes. Los jugadores de fútbol son entrenados inicialmente fuera de sus campos, antes de someterlos a jugar con el balón. De igual forma, los atletas primero se centran en las funciones primarias de sus habilidades deportivas con el fin de trabajar en el enfoque mental y se elimina inicialmente el equipo de entrenamiento.

Algunas de las propuestas estratégicas para el abordaje de la práctica coral por medio de la eliminación de elementos, son las siguientes:

- Dirigirse directamente al extracto musical que presenta el problema.
- Fragmentar el ritmo o la melodía.
- Contar y aplaudir.
- Cantar el intervalo de manera invertida o modificar el ritmo original a uno más complejo.
- Eliminar el texto y practicar con una sola vocal.
- Ejercitar la práctica mental.
- Alterar la secuencia de las notas.

Es importante tomar en cuenta que cada una de estas estrategias, deben ser constantemente auto monitoreadas y someter a análisis varios elementos: abordar primero los fragmentos de manera lenta, a continuación, puede aumentar la velocidad de manera gradual. De igual forma, es importante centralizar la atención de las tareas, al priorizar los retos en el proceso de estudio. Se sugiere que toda repetición y pausa, sea precedida de un proceso de reflexión.

### ***Estrategias basadas en la repetición consciente***

Esta categoría contiene estrategias como el encadenamiento, el uso del metrónomo y memorización crítica. La repetición es un aspecto natural de los procesos de aprendizaje musical, sin embargo, no siempre se ha utilizado de una manera eficiente. Laden y Ansalado (2017) plantean que la repetición fortalece las conexiones neuronales y perfecciona las habilidades. No obstante, una repetición sin procesos de reflexión previa puede generar efectos contraproducentes en la práctica musical, por ejemplo, el refuerzo de los errores existentes.

La repetición es una de las estrategias más frecuentes en la actividad coral, sin embargo, esta sin fundamento pedagógico, no siempre es efectiva (Stanbaugh, 2011). Enseñar a través de la imitación, puede generar espacios dinámicos en el acto educativo, más es importante recalcar que la realimentación tiene que ser ágil y concisa, ya que permitir a los estudiantes repetir incorrectamente, puede ralentizar el proceso de aprendizaje. Se sugiere que la repetición sea utilizada como herramienta de análisis y criticidad, por ejemplo, discutir la reiteración a través del diálogo, en el que un compañero (A) interprete un pasaje mientras el compañero (B) lo escucha a continuación, tendrá 30 segundos para generar una crítica y el proceso posteriormente se alternará.

Por otro lado, el análisis guiado puede ser una estrategia efectiva en la práctica coral. Esta estrategia implica realizar preguntas generadoras que lleven a los estudiantes a descubrir los errores presentes.

Algunas estrategias propuestas en esta categoría son las siguientes:

- Detectar el fragmento que presenta errores y extraer una serie de notas.
- Extraer un solo compás o sección.
- Detenerse repetidamente en la nota que genera complicaciones, a través de una reflexión sobre el problema técnico o interpretativo que originó el error.

### ***Estrategias basadas en la criticidad musical***

Estas prácticas pueden considerarse como procesos de metacognición, ya que implica el análisis y enfoque sobre el fraseo musical y la expresividad en términos de las dinámicas, articulación y experimentación tonal. Es importante que el estudiante sea capaz de tomar decisiones asertivas con el fin de afrontar los retos que conlleva el proceso de estudio de manera eficaz.

Las posibles estrategias que promueven la criticidad musical pueden observarse a continuación:

- Demostrar y explorar dinámicas.
- Generar fraseo musical.
- Explorar variadas maneras de expresar una idea musical.
- Examinar diferentes articulaciones, dinámicas y colores vocales.

### **Reflexión final**

El ensayo analizó los complejos procesos metacognitivos que se emplean en la enseñanza y la práctica coral, y cómo podrían ser potenciados a partir del aprendizaje

autorregulador, que contribuirá en la formación de estudiantes más independientes en la práctica coral.

Se sugiere a los directores, fomentar durante los ensayos musicales la conciencia y criticidad de las tareas individuales de cada cantante. La vigilancia en la generación de espacios de responsabilidad personal podría ser posiblemente una de las estrategias más importantes durante el ensayo, desde la introducción hasta el cierre del proceso de montaje musical, ya que la construcción musical no depende únicamente de una relación unidireccional de docente hacia alumno, sino que es parte de una elaboración colectiva, donde el cantante sea un agente activo en los procesos de reflexión y decisión.

Los logros obtenidos durante el ensayo dependerán del nivel de conciencia y las herramientas autorreguladoras que posean los estudiantes sobre los sonidos producidos, especialmente de aquellos realizados por los otros. Una comprensión activa a nivel auditivo, que se enfoque en todos los elementos de la interpretación musical podría generar procesos pedagógicos más significativos y alejar de la práctica coral los antiguos paradigmas de dirección basados en relaciones autoritarias.

Gran parte de los problemas relacionados a la entonación, color vocal, ritmo y fraseo están relacionados a lapsos de desatención en las etapas de premeditación, gestión y autoevaluación de la práctica musical. Aquel estudiante coral que no gestione su proceso metacognitivo podría generar dependencia del director en la búsqueda de resultados musicales y, por último, un corista que no tenga la capacidad de autoevaluarse, tendería a carecer de herramientas de criticidad que le permita reflexionar sobre las dificultades que podrían surgir durante la práctica musical.

Un director coral que no fomente un proceso pedagógico autorregulador envolvería a los cantantes en una atmósfera de desatención y crearía desconexión individual entre el cantante y el proceso de ensayo y dejaría así, la responsabilidad absoluta de la construcción musical en manos del director (Jordan, 2007).

Una relación multidireccional que vincule dialógicamente al director con el cantante es construida a través de espacios horizontales, donde la voz del corista no se limite a una mera contribución pasiva con el colectivo, sino que tenga un espacio activo dentro de la organización coral en términos artísticos, sociales, espirituales y por supuesto, vocales. Esto generará sentido de pertenencia e identidad con la agrupación y consecuentemente, incentivará la motivación necesaria para la edificación de conocimiento por parte del aprendiz.

Para concluir, promover el aprendizaje autorregulador es para el proceso de ensayo, tanto un medio como un fin (Häkkinen et al., 2017; Núñez et al., 2006). Se considera un medio, ya que generará prácticas musicales centradas en el aprendizaje del estudiante, al promover una construcción de conocimientos más significativa que posibilite al estudiante alcanzar resultados de manera independiente, además de autogestionar los procesos que surjan durante la práctica musical y, un fin ya que ante los contextos sociales que afrontamos como sociedad, es cada vez más necesario brindar a los futuros músicos herramientas que les permitan desenvolverse ante espacios laborales, académicos y

culturales cada vez más cambiantes, donde la capacidad de autorregularse y "aprender a aprender" perfilará a un profesional capaz para mantenerse competente y actualizado ante un mundo globalizado, que amenaza constantemente con la obsolescencia.

## Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman and Co.
- Bugos, J. y De Marie, D. (2017). The effects of a short-term music program on preschool children's executive functions. *Psychology of Music*, 45(6), 855-867. <https://doi.org/10.1177/0305735617692666>
- Chaffin, R. y Imreh, G. (2002). Practicing perfection: Piano performance as expert memory. *Psychological Science*, 13(4), 342-349. <http://www.jstor.org/stable/40063766>
- Caplan, P., Crawford M., Hyde, J. y Richardson, J. (2012). *Gender Differences in Human Cognition*. Oxford Scholarship Online.
- Di Vesta, J. (1989). Applications of cognitive psychology to education. En M. Wittrock y F. Farley (Eds.), *The future of educational psychology* (37-73). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 12 y 13, 339-350. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/6227/5743/>
- Giuffrida, J., Shea, J. y Fairbrother, J. (2002). Differential transfer benefits of increased practice for constant, blocked, and serial practice schedules. *Journal of Motor Behavior*, 34(4), 353- 365. <https://doi.org/10.1080/00222890209601953>
- Gonzalez, R. (1995). El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa. *Cuadernos Pedagógicos CEDHUM*, 29-36. [http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE\\_04\\_1\\_el-constructivismo-sus-fundamentos-y-aplicacion-educativa.pdf](http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_04_1_el-constructivismo-sus-fundamentos-y-aplicacion-educativa.pdf)
- Hadwin, A., Järevelä, S. y Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. En P. Alexander, D. H. Schunk, y J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed., pp. 1-24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Ghazi-Saidi, L. y Ansalado, A. (2017). Second language word learning through repetition and imitation: Functional networks as a function of learning phase and language. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2017.00463>
- Jordan, J. (2007). *Evoking sound. The choral rehearsal*. GIA Publications.
- Lebrecht, N. (2018, Agosto 11). Was Georg Szell as horrid as described? *Slipped Disc*. <https://slippedisc.com/2018/08/was-georg-szell-as-horrid-as-described/>
- Levy, J., Hipel, K. y Kilgour, M. (1998). Systems for sustainable development: Challenges and opportunities. *Systems Engineering*, 1(1), 31-43.
- Mcpherson, G. y McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning

- components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102. <https://www.jstor.org/stable/40318992>
- McPherson, G., y Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186. <https://doi.org/10.1080/14613800120089232>
- Meyer, J. (1991). Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualized approaches to studying. *Higher Education*, 22(3), 297-316. <https://www.jstor.org/stable/3447178>
- Mieder, K. (2018). *The effects of a self-regulated learning music practice strategy curriculum on Music Performance, SelfRegulation, Self-Efficacy, and Cognition*. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/7339>
- Ning, H., y Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 682-686. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.010>
- Nisbet, J. y Shucksmith, A. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Pérez, C, García, F. J, Verdera, V., García , E. y Riquelme, V. (2020). La competencia "aprender a aprender" en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309-323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Ediciones Morata.
- Reátegui, N. (1995). Constructivismo. *Congreso Latinoamericano de Educación Inicial*, Perú.
- Scandura, M., Frase, L., Gagne, R. M., Stolurow, A. y Groen, G. (1981). Current status and future directions of educational psychology as a discipline. En F. Farley y N. J. Gordon (Eds.), *Psychology and education* (pp. 367-388). McCutchan.
- Simon, A. H. (4 de noviembre de 2011). Conductor as dictator. *ChoralNet*. <https://choralnet.org/2011/11/conductor-as-dictator/>
- Stambaugh, L. (2011). When repetition isn't the best practice strategy: Effects of blocked and random practice schedules. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 368-383. <https://doi.org/10.1177/0022429410385945>
- Tommasini, A (28 de abril de 2002). Theater; Is Tyranny A Thing Of the Past? *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2002/04/28/arts/theater-is-tyranny-a-thing-of-the-past.html>
- Universidad Buenaventura. (2015). *Las corrientes constructivistas y los modelos autoestructurantes. Los modelos pedagógicos*. Universidad San Buenaventura.

# **Praxis integral transformadora: su construcción en cursos de Inglés Comercial Integrado para Administración de Oficinas y Educación Comercial en la Universidad Nacional**

*Valeria Vargas Jiménez*<sup>1</sup>  
Universidad Nacional  
Costa Rica  
[vvaleria773@gmail.com](mailto:vvaleria773@gmail.com)

## **Resumen**

Como parte de la reflexión pedagógica en el ámbito universitario surge la necesidad de elaborar un ensayo que guíe a los docentes del curso de Inglés Comercial Integrado en la construcción de una praxis integral, pues las brechas económicas, sociales o vivenciales de algunos estudiantes hacen que el aprendizaje del inglés sea complejo o desmotivador. Por lo tanto, el presente ensayo comunica cómo el educador de esta área puede desarrollar la integralidad desde la praxis, la mediación pedagógica y la tecnología, entre otros. Además, brindará información sobre cómo favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje para promover la inclusión, la motivación, la práctica de parejas pedagógicas, el uso de investigaciones sociales y la problematización desde un diálogo horizontal. Lo anterior, con el propósito de conocer las áreas de mejora del docente.

**Palabras clave:** Praxis, inglés, mediación pedagógica, integralidad, epistemología, tecnologías

## **Abstract**

As part of the pedagogical reflection on the university environment, a need arises to elaborate an essay that guides the teachers of the Integrated Business English course in the construction of an integral practice since the economic, social or experiential gaps of some students make the learning of English complex or demotivating. Therefore, this essay communicates how the educator of this area can develop integrality from praxis, pedagogical mediation and technology, among others. Furthermore, it will provide information on how to promote inclusion within teaching and learning processes, promoting inclusion, motivation, the practice of pedagogical pairs, the use of social research, and problematization from a horizontal dialogue. This will be done with the purpose of knowing the areas of teacher improvement.

**Keywords:** praxis, pedagogy, mediation, integrality, epistemology, technologies

1. Licenciada en Educación Comercial por la Universidad Nacional, Costa Rica.

## Introducción

La Universidad Nacional surgió en 1973 comprometida como una casa de enseñanza para el bienestar, el humanismo, la justicia, la solidaridad y la libertad de las personas. Además, cuenta con autonomía y tiene el propósito de transformar la sociedad. Según el Estatuto Orgánico (UNA, 2015),

La Universidad Nacional (UNA) es una institución de educación superior pública con plena autonomía garantizada constitucionalmente. Tiene como misión histórica crear y transmitir conocimiento en favor del bienestar humano, mediante acciones que propicien la transformación de la sociedad, para llevarla a estadios superiores de convivencia. Honra la libertad, la diversidad, la búsqueda de la verdad y la sustentabilidad natural y cultural, en beneficio del conocimiento, la equidad, la justicia y la dignificación de la condición humana. (p. 17)

Además, tiene el propósito de brindar oportunidades a las personas y comunidades más vulnerables por la desigualdad social, ya sean del campo o de la ciudad, lo que implica un compromiso abierto con las poblaciones urbanas marginalizadas, la ruralidad profunda, las zonas fronterizas, costeras e indígenas, entre otros.

La UNA se conforma orgánicamente por varias facultades y entre ellas está la de Ciencias Sociales, que cuenta con unidades académicas, institutos y centros de investigación que promueven la construcción y socialización del conocimiento con el objetivo de formar profesionales transformadores que contribuyan con la sociedad, tanto en extensión, investigación, producción y docencia.

Dentro de esas unidades académicas, se encuentra la Escuela de Secretariado Profesional, la cual se interesa en formar profesionales de excelencia en el área de Administración de Oficinas y Educación Comercial, en los ámbitos de gestión administrativa, empresarial y educativa, para atender las demandas de la sociedad y ser una unidad académica con presencia y protagonismo a nivel nacional e internacional por medio de la mejora continua, la innovación y la transformación social.

Estas carreras, para cumplir sus perfiles de salida de acuerdo con sus planes de estudio, requieren de la facilidad comunicativa y el manejo de un segundo idioma, de ahí que sus mallas curriculares cuenten con cursos de Inglés Comercial Integrado durante los dos primeros años, con la intención de reforzar y ampliar las habilidades de escucha, conversación, lectura y escritura, así como poder comunicar sus ideas en forma oral y escrita, tanto en aspectos de la vida diaria, como del quehacer administrativo y docente en el ámbito secretarial.

En ese sentido, la adquisición de una segunda lengua permite que se pueda conocer tanto la diversidad cultural, al utilizar expresiones propias de los hablantes del idioma Inglés, como analizar los aspectos culturales inmersos en la lengua, además de obtener vocabulario sobre aspectos de la vida diaria y del ámbito laboral. Beltrán (2015) menciona que:

El lenguaje nos permite entender la cultura y viceversa. Así que cuando tenemos la posibilidad de asimilar el lenguaje o estar en contacto con la cultura, tenemos

entrada directa para reconocer las creencias, valores y demás prácticas. De esa manera el lenguaje y la cultura no están separadas ni pueden estarlo, son adquiridas juntas. (p. 347)

En otras palabras, si los estudiantes tienen un proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua y lo realizan de manera significativa, podrán desenvolverse en el contexto académico y laboral con más fluidez, la cual es una habilidad lingüística que en la actualidad se les exige a los profesionales. No obstante, la mayoría de estudiantes que ingresan a estas carreras vienen de zonas rurales, y esta situación hace que a algunos se les dificulte el aprendizaje de esta lengua, debido a la falta de apoyo significativo en la educación primaria y secundaria.

En el Estado de la Educación Costarricense (2017), se informa que:

Las mayores brechas entre los que dominan esta lengua se dan a nivel de zona y niveles de ingreso. Quienes provienen de zonas urbanas muestran un porcentaje de dominio superior (11%) respecto a la población rural (3%). Por ingresos, la brecha es aún más amplia, dado que el porcentaje de personas del quintil de ingresos más alto que domina la lengua es sustantivamente mayor (29%) que el de las ubicadas en los quintiles de menores ingresos. (p. 166)

En la cita anterior, se puede visualizar que las personas que provienen de zonas rurales tienen un menor dominio del idioma inglés, que los de localidades urbanas, lo cual puede causar en los estudiantes, que proceden de la ruralidad, inseguridades, falta de motivación o temor a la hora de aprender dicha lengua.

Por lo tanto, en este ensayo se plantea, cómo el docente puede construir una praxis educativa en los cursos de Inglés Comercial Integrado, por medio de una mediación pedagógica que utilice la epistemología de la educación para reaprender saberes y, a la vez, integrar el uso de las tecnologías para el estudiantado menos avanzado en dicho idioma, con el propósito de motivarlos en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **Problemática en los cursos de Inglés Comercial Integrado**

En estos cursos de inglés, pueden ingresar estudiantes con temores u obstáculos que dificultan el desarrollo de un aprendizaje significativo, ya que sienten ansiedad, inseguridad, miedo, exclusión, desmotivación por sus vivencias personales, la carencia de apoyo pedagógico en su primaria o secundaria, así como los desafíos de su lugar de residencia, malas experiencias educativas en las clases de inglés y reacciones negativas cuando existió equivocación o fracasos en las evaluaciones.

Roldán (2016) informa:

Que los mayores obstáculos emocionales para desarrollar un proceso adecuado en el aprendizaje del inglés, son el temor y la ansiedad los cuales generan desmotivación en los estudiantes llegando, en algunos casos, a la deserción. Estos obstáculos para los adultos como para los jóvenes son generados en gran medida por malas

experiencias durante las clases de inglés tales como relaciones distantes o poco cordiales con los maestros o compañeros, reacciones desfavorables frente a los errores, fracasos en tareas específicas en el proceso de aprendizaje. (p. 82)

Así pues, se señala una problemática que debe ser estudiada para mejorar, pues todo estudiante tiene el derecho de sentirse involucrado, seguro y motivado en sus clases, a pesar de que se le dificulte aprender un idioma o no tener un nivel avanzado de inglés.

Por ende, los docentes de estos cursos, desde el pensamiento crítico, deben promover la construcción de una praxis integral que relacione el contexto del estudiante con el modelo de aprendizaje adecuado y que pueda existir un apoyo tecnológico que favorezca su enseñanza. Además, es aconsejable que busquen alternativas de integración para motivar e incentivar un aprendizaje significativo desde la seguridad y el apoyo pedagógico que los discentes requieren cuando ingresan a las clases.

De ahí que, este ensayo tenga el propósito de guiar a los educadores de dicha área, para que funjan como sujetos mediadores, comprometidos con una criticidad que transforme el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos y, con ello, que se fomenten las mismas oportunidades lingüísticas desde una pedagogía transformadora:

En este sentido, se espera que los docentes de dichas carreras promuevan el reaprendizaje desde su praxis, que los lleve a transformar la práctica pedagógica, favoreciendo así la educación integral de los educandos, y su proceso de liberación y autonomía. (Margelis *et al.*, 2016, p. 332)

Del mismo modo, se espera que el educador, desde su especialidad, motive y promueva la comunicación, que estudie de manera crítica qué se debe mejorar, cómo se puede mejorar, para utilizar estrategias adecuadas al contexto y que le permitan al estudiante ser participe del aprendizaje sin temor a equivocarse o ser señalado por no comprender con tanta facilidad esta lengua.

## **Desarrollo**

La praxis pedagógica debe ser fundamentada, contextual y crítica; al respecto señala Incapié (2017) que “una praxis pedagógica revolucionaria siempre estará situada, frente al pasado y frente al presente, de manera crítica” (p. 275). Ante las exigencias políticas, sociales, educativas del país y del mundo, la Universidad Nacional tiene la visión de luchar por un sistema educativo “revolucionario”, en el que se haga énfasis en la formación del docente, para que comprendan de qué manera su praxis puede transformar, construir pensamientos críticos desde la alteridad, otredad y el respeto por las diferencias.

En este sentido, si los educadores se comprometen con una praxis revolucionaria, crítica y transformadora, se podría “garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país” (Margelis *et al.*, 2016, p. 322). Lo anterior implica que los profesores que laboran en esta

institución, en los cursos de Inglés Comercial Integrado, tengan la oportunidad de utilizar una praxis pedagógica que revolucione o transforme, con el propósito de beneficiar a los estudiantes, sin adoctrinar o irrespetar la diversidad que se puede presentar en el aula, con el fin de desarrollar conocimientos, saberes, valores y destrezas para vivir una vida justa y lograr un buen desempeño profesional y académico.

Sin embargo, para que un docente utilice de esta manera su praxis, tiene que ser humilde para que reflexione sobre cuáles son las mejores formas de enseñar y cómo aprenden sus estudiantes. Según Naranjo (2019), la humildad:

Es aquella habilidad personal que muestra un docente frente a lo que sabe y a lo que no sabe también. Es mostrarse humilde y no narcisista frente a los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a los logros (...) en el trayecto de la vida. (p. 95)

Por lo tanto, si los educadores de esta área tienen esa habilidad, estarán en constante aprendizaje sobre lo que debe mejorar y cómo lo puede mejorar, para adecuar las clases según las necesidades de los estudiantes. Además, podrá problematizar su proceso de mejora por medio de la epistemología, ya que esta permite el análisis crítico sobre cómo se puede ejercer la mediación

Cabe señalar, que los estudiantes que ingresan a las carreras de Administración de Oficinas y Educación Comercial y que deben tomar el curso Inglés Comercial Integrado, requieren de profesores comprometidos a guiar de manera responsable, sin excluir o señalar las diferencias en los grupos. Del mismo modo, necesitan de docentes que utilicen su praxis de manera integral, mediada y comprometida con el aprendizaje transformador.

### **Importancia de la praxis para el docente de Inglés Comercial Integrado**

La praxis crítica y transformadora (“revolucionaria”), como ya se señaló, permite la construcción de saberes emancipatorios, en los cuales tanto el estudiante como el docente, aprenden juntos desde la comunicación horizontal y la reflexión sobre la realidad, con el afán de promover la justicia social en el proceso educativo. En ese sentido interaccionista, Margelis *et al.* (2016) comentan que:

La praxis constituye una categoría de interpretación de la práctica social que refiere a la reflexión sobre la práctica y al mismo tiempo la intervención en la práctica, traducida en construcción de la realidad. En virtud de ellas se transforman los objetos o fenómenos, artificiales o naturales, o se generan efectos en los actores sociales durante sus interacciones, a través de actividades que conforman situaciones sociales y se impacta en éstas. En este sentido la praxis educativa, es vista como la práctica de la relación del sujeto cognoscente con el sujeto cognoscible. (pp. 327-328)

Es decir, la praxis permite que exista una interacción más cercana entre los participantes del proceso educativo, mediante un intercambio horizontal que promueve el abandono de estigmas de autoridad en el profesorado; en otras palabras, es un acto reflexivo

que implica la entrega, amor, humildad y otredad, desde la acción pedagógica y la planificación de las clases. Bolívar (2007) según se cita en Margelis et al. (2016) comenta que “es el reconocimiento del accionar con el otro, de compartir abiertamente conocimientos y saberes en la diversidad que representa la praxis de realización humana” (p. 328).

Por ende, los docentes del curso Inglés Comercial Integrado tienen que autorreflexionar sobre su praxis, de modo que se planteen estrategias pedagógicas que permitan la integración de los estudiantes, desde el contexto en el que se encuentran y, a la vez, analizar las necesidades educativas que tienen con el aprendizaje de este idioma, desde una comunicación asertiva.

Una opción que tiene el profesional para autorreflexionar sobre su praxis, es la implementación de parejas pedagógicas en el curso; para Cotrina et al. (2017), la pareja pedagógica es una oportunidad para el desarrollo profesional, es una estrategia que permite que docentes en pareja se coevalúen mutuamente a la hora de impartir sus clases, lo que puede enriquecer el quehacer de ambos gracias al aprendizaje y al acompañamiento recíproco, ya que se comparten críticas, experiencias, reflexiones en común y espacios de crecimiento y mejoramiento de la práctica docente.

Cabe señalar que, un profesor puede analizar su praxis de manera crítica, si se compromete a mediar desde la construcción de conocimientos y, a la vez, ser un guía que apoya a sus estudiantes para que se promueva el autoaprendizaje en las clases o fuera de ellas y, con ello, fortalecer valores que les permitirán desenvolverse con seguridad a la hora de aprender. Si el educador de Inglés Comercial Integrado impacta a sus estudiantes desde la construcción, interacción y el compartir de conocimientos, podrá desarrollar un diálogo reflexivo o problematizador que transforme los procesos de enseñanza y aprendizaje, así logrará motivarlos para que no abandonen sus estudios. Según Martínez *et al.* (2019), el diálogo problematizador:

Tiene como objetivo principal formar personas que estén sujetas a pensar, debatiendo su visión del mundo problematizando y transformándolo por medio de la práctica de la realidad, para así crear reflexiones sobre su entorno y sobre lo que debe transformar, creando un encuentro de los seres humanos con su dignidad. (p. 53)

En efecto, este diálogo busca que los docentes y los educandos cuestionen el mundo desde una interacción consciente, en la que se propicie una reflexión crítica y analítica para fortalecer en la educación, una mediación pedagógica transformadora, con el propósito de intercambiar argumentos que impulsen el análisis, la problematización, construcción, comprensión de los retos, las visiones, acciones del mundo y de la sociedad (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020).

De acuerdo con Freire (s. f.) según se cita en Hernández-Sánchez *et al.* (2018), Este diálogo se construye partiendo de una confianza en el hacer, en el crear y recrear; se requiere confianza, humildad, amor y esperanza para que esta interacción

se desarrolle y produzca un proceso de transferencia, adquisición y reproducción de saberes. (p. 10)

Lo anterior implica que el profesorado tiene la responsabilidad de situarse en el contexto en el que se encuentran sus estudiantes. Además, deben ser conscientes de que su profesión requiere estudio o formación permanente, para que puedan afrontar aquellos retos y dificultades pedagógicas.

Freire (1997) asevera que el interés de situarse es llamado concienciación, ya que permite centrar a los docentes en el ejercicio de ser guías o mediadores entre la realidad y el conocimiento al hacer que el estudiantado construya los medios necesarios, para aprender una segunda lengua.

Es por ello que, un profesor de inglés no puede ser técnico o simplemente administrador de un currículo; al contrario, tiene que inspirar y estar encaminado a la emancipación educativa, lo cual exige la utilización de estrategias didácticas y evaluativas que desarrollen el interés de los estudiantes sin importar el nivel que tengan aprendido (Martínez, 2016).

Del mismo modo, un docente que conozca su praxis y que sepa cómo ejercerla, podrá brindar la oportunidad a sus educandos para que alcancen una conciencia crítica, que les permita comprender, entender e interpretar la realidad mediante la reflexión constante y la transformación de su entorno, de tal forma que el docente sea capaz de cuestionarse al menos lo siguiente:

¿Nuestro currículo realmente educa? ¿Nuestro currículo se decanta en el vínculo existente entre nuestra realidad inmediata y el conocimiento programático que impera en los planes de estudio? ¿A qué imperativos responde el currículo que estamos construyendo o desarrollando? ¿Participo activamente en la construcción de un currículo edificante?, (...) ¿Cómo advierto esto en mi práctica pedagógica? ¿Debe redefinir nuestro currículo el trabajo del maestro y de la escuela? ¿Genero proyectos de aula para participar de manera activa con el estudiante y otros miembros de la comunidad en procesos de edificación y transformación personal y contextual? (Rodríguez *et al.*, 2018, p. 321)

Si el profesor logra problematizar, autoevaluarse y desempeñar un papel de mediador e investigador, tiene la tarea de colaborar en la construcción de profesionales críticos de la realidad en la que se encuentran. Por lo tanto, los docentes de dicha área deben utilizar la problematización para ayudar, motivar a todos sus educandos desde una educación situada, al implementar una mediación que se base en el diálogo, la reflexión, la crítica, el análisis, la práctica de la pareja pedagógica y en la utilización de estrategias didácticas y evaluativas que se adecuen a las necesidades y a los estilos de aprendizaje de ellos. De igual forma, tienen la obligación de reflexionar y conocer su praxis para mediar desde un proceso de aprendizaje motivador en el que se desarrollen nuevas fortalezas en los educandos y en un ambiente significativo.

## **Mediación pedagógica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje**

La mediación le permite al educador estudiar las necesidades de los discentes y con ello, analizar las herramientas, estrategias, recursos curriculares, didácticos, evaluativos, que pueden favorecer el aprendizaje, según los propósitos planteados en las clases y especificados en el plan de estudios.

Esta puede ser transformadora si el docente establece la realidad entre el proceso educativo y la comunidad, si propone la construcción de conocimientos, pensamientos propios, además de creencias, principios críticos que le permite a los educandos apropiarse del mundo, y de sí mismos. Soto (2017) expresa que la mediación permite:

Que el conocimiento no sólo sea parte de un proceso de transferencia lineal docente-estudiante, sino que se conforme un proceso de construcción temática, en el que el educador sea un guía y el estudiante, el dueño de su propio aprendizaje. (p. 56)

Según lo anterior, se comprende que los educadores de la enseñanza de Inglés Comercial Integrado deberían practicar este tipo de mediación, para que los estudiantes logren conocer su contexto, puedan mejorar su autopercepción, reflexionar sobre la realidad, sentirse apreciados y valiosos para la sociedad, de manera que se les revalorice como personas capaces de aprender por sí mismas de manera crítica y significativa (Freire, 1997). Del mismo modo, esta práctica permite construir aprendizajes críticos y transformadores gracias a la facilitación e intervención del profesorado en el proceso educativo de sus estudiantes, y con ello adecuarse a la realidad e intereses de los educandos.

Además, la mediación le exige al docente la búsqueda crítica de información, la selección y la organización que se necesita para impartir una clase, de manera que los estudiantes aprendan a conocer su realidad y el valor que tienen como seres humanos. “De igual manera, la mediación (...) le permite recuperar la conciencia del protagonista de la propia educación: el sujeto, entendida esta como la toma de conciencia de su propio ser como gestor y constructor de su proyecto de vida” (Lara *et al.*, 2015, p. 25).

Por esa razón, el profesional en la enseñanza del Inglés Comercial Integrado, al utilizar una mediación contextualizada en sus clases, tendrá la posibilidad de encontrar las estrategias y los recursos que se necesitan para atraer a sus educandos, de manera que se fomente el placer por aprender, al generar una motivación más allá de la educación tradicional. La motivación es un estímulo que impulsa a las personas a realizar acciones y actividades de manera persistente hasta culminarlas. Además, este término se relaciona con el interés, la voluntad por alcanzar metas mediante el esfuerzo y la satisfacción. De ahí que, motivar en las clases es importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, se pueden generar procesos significativos (Escobar, 2016).

Si el docente es mediador y, a la vez, genera motivación, la construcción del conocimiento puede ser más profunda y comprometida con la transformación de la realidad; además, el estudiante puede aprender con más facilidad el idioma inglés. En ese proceso, la mediación más allá de generar motivación produce, también, comunicación e interrelación

de saberes entre los sujetos partícipes del proceso. Así, para Castellano (2016), la mediación:

Tiene como objetivo primordial facilitar la intercomunicación o de interacción entre los sujetos con el fin de favorecer la comprensión de contenidos o ideas a través de los sentidos, partiendo de procesos participativos, creativos y racionales. En esa medida, para que se dé una real mediación debe haber una intencionalidad clara por parte de los actores que están incluidos en un proceso (...), pues estas intencionalidades son las que finalmente permiten la construcción de conocimientos y la aceptación de los sentidos que se comunican bajo las formas en las que se comunican. (p. 63)

En otras palabras, la mediación es una construcción de saberes entre el docente y el estudiante, en la que se aceptan las diferentes necesidades del ser humano, por medio de actividades, herramientas y recursos que estimulen el desarrollo de nuevos saberes. Se puede señalar, que en este proceso existe una intervención y un mediador. “La intervención busca en primera instancia la comunicación entre los estudiantes y el mediador, de tal manera que favorezca el razonamiento y la comprensión de las ideas a través de los sentidos” (Espinosa-Ríos, 2016, p. 97).

Por este motivo, permite que en los espacios educativos se desarrolle la socialización y problematización, cargada de experiencias que enriquecen los pensamientos de los estudiantes. Además, en las clases de estos cursos, los docentes puedan utilizarla para establecer diálogos horizontales, puentes de comunicación sanos, estrategias comunicativas, confianza, juegos y encuentros culturales con otras personas mediante giras educativas, visitas a centros culturales, cines, conciertos, trabajo comunitario, entre otros, todo ello en el idioma estudiado:

De ahí que la mediación se expresa en la dinámica de socialización, la comunicación textual, la problematización y sistematización desde los que se consolidan cualidades humanas de cultura investigativa y capacidades que superan las configuraciones entre el saber y hacer así como las de ser y convivir. (Viachesla *et al.*, 2017, p. 2)

Tanto la praxis como la mediación, deben apoyarse en recursos contextualizados que favorezcan esas experiencias y brinden un proceso de enseñanza interactivo, atractivo y situado según las necesidades presentes en los grupos. Por lo tanto, la utilización de recursos como las tecnologías en las clases permiten crear espacios de aprendizaje dinámicos e interesantes, para lograrlo se requiere el compromiso de los profesionales en la enseñanza del inglés a mantenerse en constante actualización y capacitación en el uso de las herramientas tecnológicas.

### **Las tecnologías como herramientas para integrar a los estudiantes en la mediación pedagógica**

Las tecnologías en la educación son herramientas que le permiten a los docentes atraer a sus estudiantes para promover un aprendizaje innovador e interactivo, además, suscitan una visión educativa adecuada con el contexto y permiten que se refuerce la alfabetización tecnológica. Matamala (2018) explica que la alfabetización tecnológica es:

El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver eficazmente problemas con herramientas digitales y/o en contextos digitales, es un requisito indispensable para garantizar la autonomía personal de las nuevas generaciones. (p. 69)

Por esta razón, un profesor de Inglés Comercial Integrado tiene la oportunidad de utilizar una práctica educativa innovadora en la que se fomente este tipo de alfabetización, para impulsar ese aprendizaje autónomo en cada estudiante, de manera que sea crítico al utilizar las herramientas tecnológicas para desarrollar esa fluidez tecnológica que se requiere.

Según Blat (2009), el término *fluidez tecnológica*, “significa aprender a utilizar las tecnologías en función de las necesidades de una profesión, esto implica la capacidad de programar, elaborar estadísticas del campo correspondiente, realizar encuestas, presentaciones, campañas, etc.” (p. 90). Además, con esta fluidez, el ser humano puede ser más crítico y analítico en la búsqueda de información existente en las tecnologías para adecuarlas según las necesidades que se presenten.

Cabe mencionar que, el educador de inglés puede desarrollar dicha fluidez con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), ya que se conforman de aplicaciones que permiten desarrollar un proceso de aprendizaje y mejora en el área de la gramática, la escucha y el habla. Además, puede motivar e interesar a los estudiantes para que analicen distintas maneras de comprender el idioma y autodescubrir la mejor opción para asimilar el aprendizaje. Por esa razón, los docentes tienen que estar en constante capacitación para enriquecer y promover la integración tecnológica en las clases. Asimismo, tienen el reto de entrelazar la teoría y la práctica de manera problematizadora con apoyo tecnológico y así desarrollar un aprendizaje interactivo.

Elfau y Regueira (2015) explican que los profesores deben estar al día con las tendencias en la enseñanza del inglés e integrar actividades relacionadas con la tecnología, pues activa la motivación, la seguridad y la inclusión. Adicionalmente, comentan que estas actividades son efectivas cuando los docentes utilizan metodologías que brindan la oportunidad de un aprendizaje para todos. Además, si el educador tiene una visión pedagógica, se actualiza e investiga sobre la posibilidad de utilizar las tecnologías para favorecer a sus estudiantes, el ambiente educativo se convierte en un proceso transformador y atractivo.

Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco (2019) indican que:

El uso de las TIC desde una visión pedagógica hace que el personal docente busque

nuevas tendencias en la implementación de estas, sin dejar de lado que el rol estudiantil también varía en función de las tecnologías. Además, se puede ejercer una realimentación formativa más expedita, por ello resulta de gran interés investigar acerca del tipo de prácticas educativas y cambios que surgen en este contexto. (p. 129)

Para eso, el profesorado puede utilizar en sus clases estas herramientas, por medio de una reflexión sobre las ventajas, desventajas, facilidad de acceso, si requieren internet, si son gratuitas, esto para contextualizarlas y no convertirlas en fines ni medios opresores en los procesos educativos.

De ahí que, un docente de este idioma, situado en el contexto, aprovecha todas las herramientas tecnológicas que tiene a su alcance con el propósito de beneficiar a los educandos para promover una visión prospectiva “con posibilidades de ver desde lejos y hacia lo lejos; con ejercicios multidisciplinarios e integradores para estudiar las nuevas problemáticas y prepararnos para enfrentar los nuevos cambios que presenta la sociedad” (Baena, 2016, p. 15).

Así la educación experimenta una transformación que guarda estrecha relación con el desarrollo tecnológico. La labor docente por ende debe ser transformadora, debe orientarse a educar para la vida y debe tener claro que en este siglo XXI son otras las condiciones actuales bajo las cuales debe actuar en relación con el conocimiento. (Oyarce, 2016, p. 39)

Por lo tanto, cada profesor tiene que incentivar en sus estudiantes el pensamiento prospectivo y promover el desarrollo de habilidades tecnológicas, que le permitan comprender el idioma de manera efectiva y transformadora. De ahí que, dicho pensamiento puede apoyarse en los procesos investigativos o epistemológicos que permitan construir, transformar y reaprender saberes que la educación y la sociedad requiere en el presente y a futuro.

### **La praxis y su proceso epistemológico**

Los profesores de dichos cursos, desde su labor, tienen la posibilidad de utilizar una epistemología que pueda evidenciar cuáles son las áreas de mejora, que le dé valor a las experiencias educativas, que permita reaprender los paradigmas, enfoques, corrientes del conocimiento y que trate de comprender las acciones del ser humano. Coromoto (2018) explica que:

La epistemología representa la ciencia que indaga el conocimiento del ser humano, ampliando la forma en que el individuo se desarrolla, reflexiona y actúa en un espacio determinado. Dicho conocimiento focalizado en la realidad, costumbres, tradiciones y cotidianidad del sujeto. (p. 365)

En este sentido, está inmersa en el estudio educativo para conocer y estudiar métodos, técnicas, recursos, procedimiento, herramientas, entre otro, lo cual permite que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga una guía de cómo el educador debe ejercer su labor desde el análisis, la investigación y el estudio. Según Freire (1997), “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continuo buscando, indagando” (p. 30). Por lo tanto, el educador tiene que utilizar una pedagogía que enseñe y que le ayude a aprender a sus educandos. De ahí que, la utilización de la epistemología en la educación tiene gran valor, pues un docente situado en esta área podrá estar en constante actualización y capacitación.

Del mismo modo, si la epistemología es la teorización de nuevos conocimientos, esta actúa como una herramienta que le permite al docente promover una educación problematizadora en la que se desea desarrollar en los sujetos del proceso pedagógico, el accionar de conocimientos que transforman aquellos pensamientos opresores o ligados a la educación bancaria.

En efecto, según Delgadillo (2018), la educación problematizadora plantea:

Una escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece. (p. 56)

En otras palabras, los docentes de Inglés Comercial Integrado tienen que ejercer una educación que se cuestione cómo mejorar los procesos educativos y de qué manera lo podrían hacer para favorecer a todos los estudiantes y así, promover un ambiente de aprendizaje significativo y atractivo. Además, permite que sean críticos y estudien la forma para enseñar a los estudiantes desde la praxis, la mediación y el análisis de cuáles recursos tecnológicos construyen pensamientos problematizadores.

Para que los profesores problematicen, pueden utilizar investigaciones sociales en las que se desarrollen aprendizajes liberadores y transformadores. Además, permiten problematizar las experiencias, el diálogo, el descubrimiento de fortalezas y el desarrollo de valores por medio de actividades integradoras en las clases.

Dicho de otro modo, los educadores de esta área pueden utilizar la investigación social para comprender de qué manera se puede beneficiar a los estudiantes y, con ello, desarrollar conocimientos integradores que se adecuen a las necesidades educativas. En otras palabras, la epistemología permite que el docente reflexione, se coevalúe, autoevalúe, la utilice para investigar la realidad y transformar pensamientos de manera emancipadora y situada. Además, “concibe a los docentes como co-constructores de conocimiento, profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas y mejorarlas y a su formación como un proceso dialógico de reflexión y acción” (Fernández y Johnson, 2015, p. 103).

Asimismo, la epistemología permite establecer estrategias, recursos y una mediación desde un lugar paradigmático que compromete al docente con modelos pedagógicos, enfoques curriculares, teorías del aprendizaje y corrientes del conocimiento, las cuales

tienen que ser coherentes y consecuentes entre sí para no caer en la ingenuidad y la ignorancia. Es importante mencionar que, los procesos epistemológicos pueden desarrollar cambios constantes; por lo tanto, el educador los debe utilizar en su praxis, mediación y en el uso de las tecnologías para incentivar la inclusión, motivación y seguridad en los educandos.

## Conclusiones

La construcción de una praxis integral en los cursos de Inglés Comercial Integrado, de las carreras de Administración de Oficinas y Educación Comercial de la UNA, requieren de docentes interesados en conocer su praxis y estudiar de qué manera, pueden construir un espacio integral por medio de la inclusión, la motivación y la seguridad.

Esta inclusión es eficaz, desde un compromiso situado en el contexto y un proceso comunicativo horizontal que comprenda y conozca las necesidades presentes en el aula para promover la participación y el desarrollo de un aprendizaje atractivo. Además, si existe motivación, las inseguridades de los educandos se podrían disminuir, al encontrar en el docente una guía y un apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que, el educador tiene que comprometerse a conocer y comprender las necesidades de los estudiantes, si quiere motivar, apoyar y desarrollar ambientes metodológicos integrales. Para hacerlo, tiene que problematizar y reflexionar de manera crítica cómo se pueden incluir a todos los educandos para promover la participación sin señalar o criticar a los que no tienen niveles avanzados del idioma inglés.

Por consiguiente, la praxis debe apoyarse en una mediación pedagógica que se construya en el desarrollo de conocimientos, mediante el uso de técnicas y recursos didácticos que transformen el pensamiento, para de tal forma, lograr enriquecer el proceso de socialización de la práctica, al fomentar las habilidades de escucha, habla y gramática, para que los educandos puedan aplicarlo en diferentes espacios. Por esta razón, el docente debe ser comunicativo y comprensivo, para incentivar en los estudiantes la confianza y la comprensión de este idioma.

Un aliado en este proceso es el uso de la tecnología, ya que, mediante su aplicación, los discentes pueden utilizar una variedad de herramientas y aplicaciones para fortalecer la comprensión del idioma y desarrollar espacios educativos distintos e innovadores, lo cual hace que se interesen en conocer otras maneras de aprender.

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza y aprendizaje apoyadas en el uso las herramientas tecnológicas, promueven que los estudiantes desarrollen la alfabetización y la fluidez tecnológica que se exige en los contextos actuales. De ahí que, el educador requiere estar actualizando con sus conocimientos para identificar cuáles recursos y aplicaciones son más eficientes, para lograr el desenvolvimiento del educando en el proceso formativo y, a su vez, construir espacios y entornos para la estimulación de un pensamiento prospectivo.

De igual forma, la praxis se enriquece con el uso de la epistemología, ya que permite evidenciar las áreas de mejora, para lo cual el educador debe replantear o transformar la manera en la que realiza su mediación. Es ahí, cuando la utilización de investigaciones

sociales y la problematización contribuyen a la creación de un ambiente educativo que propicie el diálogo, el intercambio de experiencias, el pensamiento crítico, la inclusión, para el desarrollo de un curso atractivo y dinámico que permita la interacción de los discentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En otras palabras, estos cursos requieren de docentes que estén en constante análisis de su praxis para promover en el aula un pensamiento inclusivo con la ayuda de la mediación, la epistemología y la integración de las tecnologías, con el fin de adecuar e implementar los recursos o estrategias que logren la comprensión de los educandos en las diferentes temáticas contextualizadas a las diversas realidades.

Por consiguiente, los estudiantes son partícipes y deben ser reconocidos por sus educadores, para que se materialice una inclusión pedagógica basada en la innovación y en el interés por estar en constante capacitación sobre las nuevas herramientas tecnológicas que se puedan utilizar. A partir de esta situación, se debe fomentar la integración de todos los estudiantes para conseguir el mismo nivel de inglés en las lecciones que se imparten.

Del mismo modo, al fomentar el docente prácticas incluyentes, contribuye a que el estudiantado tenga confianza de hablar y escribir el idioma que requiere en el ámbito académico y profesional, para poder desempeñarse de forma eficiente en el uso de la segunda lengua. Asimismo, el compromiso que asume la academia es inspirar a que tanto estudiantes como docentes tengan las bases necesarias para desarrollarse en un mundo globalizado, donde hablar de forma fluida este idioma es crear oportunidades para que las condiciones de vida de sus profesionales se vean transformadas en las distintas realidades.

En conclusión, la praxis es un proceso transformador que impacta la labor docente y la forma en la que interactúan los estudiantes en el aula; ulteriormente, permite la integración de los futuros profesionales en la sociedad, quienes han desarrollado las habilidades de reflexión y pensamiento crítico que permite tener una visión humanista sobre cómo atender o abordar los problemas sociales, por lo cual esta visión del mundo que obtiene el estudiante en su clase le permite interactuar de forma fundamentada en la búsqueda de soluciones tanto de su área profesional como laboral en el desarrollo a nivel nacional o internacional. Es aquí donde se visualiza la importancia de que todos los docentes conozcan su praxis.

## Referencias

- Alzate-Ortíz, F. A. y Castañeda-Patiño, J. C.. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Baena, G. (2016). *La narrativa del futuro: Introducción a la prospectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México. [http://investigacion.politicas.unam.mx/semprospectiva/wp-content/uploads/libros/narrativa\\_del\\_futuro\\_baena\\_2016.pdf](http://investigacion.politicas.unam.mx/semprospectiva/wp-content/uploads/libros/narrativa_del_futuro_baena_2016.pdf)
- Beltrán, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como

- lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 341-371. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058729007.pdf>
- Blat, T. (2009). Resultados académicos y relación formación-empleo según sexo. *Participación Educativa*, 11, 40-58. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91768/00820113014330.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castellano, M. (2016). Aspectos pedagógicos del diseño de contenidos digitales interactivos consideraciones sobre el proceso de mediación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 51-71. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/797/1317>
- Coromoto, Y. (2017). Epistemología y Pedagogía. Consideraciones. *Revista Científica*, 3(9), 362-372. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.20.362-372>
- Cotrina, M., García, M. y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 46(0), 57-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=6060635>
- Delgadillo, W. (2018). *Una enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana desde la educación problematizadora de Paulo Freire* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4338/Una%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20filosof%C3%ada%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20colombiana%20desde%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elfau, J. y Regueira, A. (2015). *Nuevas tecnologías en la educación: las nuevas tecnologías en la enseñanza del inglés* [Trabajo de fin de grado no publicado]. Universidad de Zaragoza. <https://core.ac.uk/reader/289980032>
- Escobar, F. (2016). *El uso de las tic como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pontificia Bolivariana. [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2762/TESIS\\_\\_MTIC\\_F\\_LOR\\_ESCOBAR%20-%20FINAL%20%281%29.pdf?Sequence=1](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2762/TESIS__MTIC_F_LOR_ESCOBAR%20-%20FINAL%20%281%29.pdf?Sequence=1)
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. Servicios gráficos A. C. <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>
- Espinosa-Ríos, E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis*, 12(1), 90 -102. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1850>
- Fernández, M. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105.

- <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n3/art09.pdf>
- Hermosa, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 121-132. <https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/article/view/34/449>
- Lara, D., Casas, J., Garavito, D., Meza, J., Reyes, J. y Suárez, G. (2015). Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 15-32. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281038613002.pdf>
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, 11(162), 68-85. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-68.pdf>
- Margelis, Y., Cegarra, O. y Rivera, C. (2016). La praxis docente desde la formación Permanente. *Revista Científica*, 2(4), 319-336. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.18.319-336>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. Educación y Humanismo. *Revista Educación y Humanismo*, 20(35), 127-142. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Martinez, M., Taibel, C. y Truyol, M. (2019). *El fortalecimiento del clima escolar como desafío para la enseñanza problematizadora* [Tesis de licenciatura no publicada]. Corporación Universidad de la Costa (CUC). <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5685>
- Mora-Vicarioli, F. y Salazar-Blanco, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el E-learning. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 125-159. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.6>
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico*, 2(1), 82-100. <https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07>
- Oyarce, M. (2016). *Tecnologías de información y comunicación, TIC y su relación con el desempeño docente con calidad en la Escuela Académica Profesional de Comunicación Social De La Universidad Nacional Mayor De San Marcos, 2015* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional Mayor De San Marcos. [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/4961/Oyarce\\_cm.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/4961/Oyarce_cm.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hernández-Sánchez, I., Parra, M., Romero, C., García-Padilla, J. L., De Castro-Beleño, N., Homero, C. H. y Duran, S. E. (2018). Comportamiento Organizacional Ciudadano (COC) como ejemplo de participación generador de un diálogo de saberes Organizational citizenship behavior as a model of participation build. *Revista Espacios*, 39(7), 1-15. [https://www.researchgate.net/publication/330857135\\_Comportamiento\\_Organizacio](https://www.researchgate.net/publication/330857135_Comportamiento_Organizacio)

[nal\\_Ciudadano\\_COC\\_como\\_ejemplo\\_de\\_participacion\\_generador\\_de\\_un\\_dialogo\\_de\\_saberes\\_Organizational\\_citizenship\\_behavior\\_as\\_a\\_model\\_of\\_participation\\_building\\_a\\_dialog\\_among\\_kno](#)

- Ramón, R. (2019). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 509-526. <https://doi.org/10.5209/aris.60881>
- Rodríguez, A., Posso, J., De la Cueva, R. y Barba, L. (2018). Herramientas metodológicas para el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes: una praxis necesaria. *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(50), 119-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578678>
- Roldán, A. (2016). *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6611/1/Rold%C3%A1nS%C3%A1nchezGuioamarAndrea2017.pdf>
- Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 27, 51-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416758>
- Universidad Nacional (UNA). (2015). *Gaceta Extraordinaria N.º8-2015 al 20 de abril de 2015. Estatuto Orgánico*. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Viachesla, E. Teresa, C. y Eleodoro, A. (2017). Fundamentos Epistemológicos de la investigación formativa en las universidades de Ecuador. La investigación formativa en las universidades de Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(7). 2017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6694488>