

**III**

**2015**

Congreso Iberoamericano de  
**Pedagogía**

DIÁLOGO ENTRE SABERES Y PRÁCTICAS:  
DESDE EL MIRAR, EL SENTIR Y EL PENSAR

*Cip*  
2015

UNA  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
COSTA RICA



Universidad Nacional de Costa Rica  
Centro de Investigación y Docencia en Educación



## Memoria

**III CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA:  
Diálogo entre saberes y prácticas: desde el mirar,  
el sentir y el pensar**

2015

---

Universidad Nacional de Costa Rica.

Centro de Investigación y Docencia en Educación

**Memoria:**

III CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA: Diálogo entre saberes y prácticas:  
desde el mirar, el sentir y el pensar.

**Compilado por:**

Marianella Castro Pérez, Coordinadora del Comité Científico CIP

**Diseño y diagramación:**

Cariblanco Studio

25, 26 y 27 de Agosto del 2015

Heredia, Costa Rica.

ISBN: 978-9968-852-37-1

...deseamos agradecer sinceramente a la organización del Congreso, el haber considerado nuestro trabajo para participar como ponentes, y de igual forma el rigor en la revisión de los trabajos presentados. Esto denota la calidad del evento y sus participantes...

**Ponente**

## Índice

---

	<b>Página</b>
Comisión Organizadora del Congreso	7
Evaluadores Comité Científico	8
Presentación	9
Objetivos	10
Ejes temáticos	10
Discurso de bienvenida de la Decana del CIDE	13
Discurso de bienvenida de la Coordinadora del CIP 2015	16
Ponentes Internacionales	18
Participación de Patricio Guerrero	26
<b>I ciclo de ponencias</b>	<b>42</b>
Sala 1	43
Sala 2	90
Sala 3	130
Sala 4	162
<b>II ciclo de ponencias</b>	<b>202</b>
Sala 1	203
Sala 2	244
Sala 3	284
Sala 4	333
Reflexión para despedida	388
Curriculum Vitae de los expositores en orden de participación	392
Patrocinadores	435

## Comisión Organizadora del Congreso

Un agradecimiento especial a todas las personas que colaboraron para que este III Congreso Iberoamericano de Pedagogía, CIP 2015 se hiciera realidad y se desarrollara con la participación de todos y todas ustedes.

Un reconocimiento específico a las siguientes personas de la comisión organizadora y comité científico.

M.Sc. Satya Rosabal Victoria (Coordinadora), División de Educación para el Trabajo

Dra. Ileana Castillo Cedeño. Decanato

M.Sc. Sandra Ovares Barquero, Decanato

Mag. Mayela Morera Chaves, Decanato

M.Ed. Gerardina Víquez Vargas, Decanato

Lic. Alejandro Córdoba Madriz, Decanato

M.Ed. Kenneth Cubillo Jiménez, División de Educación Rural

M.Ed. Maura Nelia Espinoza Rostrán, División de Educología

M.Ed. Fabián Rojas Ramírez, División de Educología

M.Sc. Marianella Castro Pérez, INEINA (Coordinadora del comité científico)

Dra. Rocío Castillo Cedeño, División de Educación Básica

M.Ed. Luis Alfredo Miranda Calderón, División de Educación Básica

Lic. Enrique Zúñiga Maroto, Decanato

Lic. Gustavo Chaves Morales, Decanato

## Evaluadores. Comité Científico

Coordinadora Comité científico: Marianella Castro Pérez

Alba Canales García

Luis Alfredo Miranda Calderón

Angélica Fontana

Alejandra Gamboa Jiménez

Dilia Colindres Molina

Giselle Román López

Guiselle León León

Ileana Castillo Cedeño

María Ester Morales Ramírez

María Jesús Zárata

Marianella Castro Pérez

Martin Vargas Ávila

Maura Espinoza Rostrán

Mauricia Córdoba Madriz

Pablo Chaverri Chaves

Rocío Castillo Cedeño

Roxana Rodríguez

Silvia García Vargas

Susana Jiménez Sánchez

Susana Ruiz Guevara

Sandra Ovaes Barquero

Nuria Méndez Garita



## Presentación

### Universidad Nacional de Costa Rica Centro de Investigación y Docencia en Educación

#### II CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA: DIVERSAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EL SIGLO XXI 26, 27 y 28 de agosto del 2015

El Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP), es un evento académico organizado en forma bianual, por el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, con el propósito de generar espacios de diálogos, reflexión y construcción conjunta entre saberes y prácticas pedagógicas.

El primer CIP se realizó en el año 2009 con el título: pedagogía: “construcción y transformación en tiempos de incertidumbre”. El segundo Congreso se desarrolló en el 2012 y se enfocó a pedagogía: “diversas perspectivas críticas en el siglo XXI”.

El tercer congreso Iberoamericano de pedagogía, se efectuará los días 25, 26, 27 de agosto del año 2015. En esta oportunidad y bajo el lema **DIÁLOGO ENTRE SABERES Y PRÁCTICAS: DESDE EL MIRAR, EL SENTIR Y EL PENSAR**. Está pensado para realizarse en el hotel Radisson, ubicado en San José y un evento paralelo que se realizará en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Universidad Nacional de Costa Rica, en la provincia de Heredia.

Se pretende generar un encuentro en la diversidad, que permita ampliar nuestras formas de mirar, sentir y pensar la pedagogía desde un diálogo de saberes que involucra a personas interesadas en los procesos socioeducativos, de manera que el intercambio de diálogos y experiencias en distintos contextos socioeducativos; la reflexión acerca de los paradigmas vigentes y emergentes en concordancia con la teoría de la complejidad, el entorno del quehacer pedagógico, los procesos de aprendizaje mediante la internacionalización, la investigación como acción sustantiva del quehacer docente y la resignificación de la profesión son algunos de los temas de abordaje.

## Objetivos

### Objetivo General

- Contribuir a la reflexión crítica y al debate pedagógico como referentes de análisis e innovación educativa en diversos contextos socioeducativos.

### Objetivos Específicos

- Reflexionar acerca de la Pedagogía como un proceso complejo de convivencia de seres, sentires y haceres para la comprensión de la misma y su función social transformadora.
- Analizar los procesos de internalización universitaria, para valorar oportunidades de vinculación y articulación en el marco de estos procesos sociohistóricos.
- Socializar experiencias de investigación o extensión, en el campo de la Pedagogía que enriquezcan las miradas sobre los bordajes investigativos en diferentes contextos.
- Profundizar sobre los desafíos que presenta la profesionalización docente para contribuir a dignificar su papel como gestor cambios.

### Ejes temáticos

- Pedagogía: un proceso en la convivencia de ser, saber y hacer, complejidad y diversidad.
- Internacionalización de la educación: voluntad y encuentros.
- La investigación y la extensión para la transformación sociohistórica.
- Profesionalización docente y liderazgo pedagógico: desafíos permanentes.

### **I. Pedagogía: un proceso en la convivencia de ser, saber y hacer, complejidad y diversidad**

Este eje parte del reconocimiento de la pedagogía como proceso al servicio de la vida, que reflexiona y acciona para garantizar una educación que legitima su

esencia en cuanto a valorar y garantizar el derecho humano fundamental de acceso, permanencia, éxito educativo, donde se legitima la diversidad y complejidad de contextos geográficos, género, grupo étnico, cultural, étnica, entre otras. Incorpora el reconocimiento de experiencias exitosas en procesos educativos formales y no formales y el trabajo realizado en comunidades diversas: indígenas -en el marco de la educación intercultural bilingüe-, con poblaciones privadas de libertad, transfronterizas y comunidades con índices de bajo desarrollo humano y social; entre otras. Considerando diferentes modelos de educación presencial, a distancia y en entornos virtuales. Retoma el paradigma de la complejidad, el tema de derechos humanos y justicia social, entre otros temas vinculantes.

## **II. Internacionalización de la educación: voluntad y encuentros**

Actualmente las universidades están abocadas a trabajar con los procesos de internacionalización, los cuales incluyen experiencias de movilización académica y estudiantil, desarrollo de planes de estudios compartidos, procesos de formación universitaria itinerante, procesos de investigación conjunta, análisis de planes de estudios y su respectiva comparación con estándares internacionales, procesos de autoevaluación y acreditación, políticas educativas, flexibilidad curricular que incluyan equiparación de cursos, homologación de programas y dobles titulaciones, que articula en la práctica el quehacer de distintas universidades. Por tanto, considera la oportunidad y pertinencia de compartir experiencias y valorar oportunidades en el marco de estos procesos de enriquecimiento en y para la formación universitaria. Se destaca la incidencia de las Tecnologías para la Información y la Comunicación -TIC- en esos procesos

## **III. La investigación y la extensión para la transformación sociohistórica**

La investigación es un proceso complejo al servicio de la comprensión, interpretación y actuación en y desde la realidad. Es una herramienta fundamental en la formación en educación, que permite al futuro profesional, ser un sujeto capaz de preguntarse- asombrarse sobre el acontecer actual y construir nuevo conocimiento en conjunto con los "otros". Conocimiento que posibilita transformar o mejorar las propuestas actuales en el campo socioeducativo. En este contexto se entiende la investigación en un sentido amplio de praxis (acción y reflexión) sobre la realidad socio histórica, altamente cambiante. Desde este eje se pueden abordar las siguientes líneas:

La investigación en la formación docente

- El papel de la investigación en la construcción de propuestas cambio de las realidades educativas

- Investigación en la diversidad
- Investigación para una educación inclusiva
- Investigación en diversos escenarios pedagógicos
- Desafíos teórico-metodológicos de la investigación en pedagogía

#### **IV. Profesionalización docente y liderazgo pedagógico: desafíos permanentes.**

Se vincula con aquellas prácticas pedagógicas, investigaciones y experiencias que contribuyan a resignificar la labor docente, desde el espacio institucional, comunal, regional, nacional o internacional, desde un marco ético. Se requieren abrir espacios de diálogos compartidos, para profundizar en una reflexión sobre nuestro papel como docentes en una sociedad cambiante y demandante. Un factor relevante en las prácticas educativas que contribuyen a legitimar el papel docente como generador de cambios sociales es el liderazgo pedagógico. Dicho liderazgo no se limita únicamente a la gestión del centro, sino que contempla todas aquellas experiencias socioeducativas, que favorecen el mejoramiento, desde una mirada integradora que promueve procesos colectivos, para el buen vivir, el buen sentir y el buen decir.

## Discurso de bienvenida de la Decana del CIDE

**Dra. Ileana Castillo Cedeño**

En mi calidad de Decana del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), es un honor darles la bienvenida a este III Congreso Iberoamericano de Pedagogía 2015. Esfuerzo compartido por un equipo de: personal académico, administrativo y estudiantil, así como las otras instancias de la (UNA) encargadas de apoyar estos procesos.

Gracias a la voluntad y el apoyo político de la Rectoría y Vicerrectoría Académica de mantener esta iniciativa que ha venido a nutrir los procesos de comunicación y divulgación del quehacer socioeducativo desde diversas miradas.

Un agradecimiento a los y las participantes nacionales e internacionales en este III Congreso por confiar en la calidad de los procesos académicos que se generan en la Universidad Nacional y a las instituciones y personas que han colaborado para continuar este esfuerzo de seguir posicionando el tema de la Educación como derecho fundamental, y la pedagogía como ciencia que investiga y permite la reflexión y acción para la transformación de nuestras sociedades, diversas y complejas.

Desde hace más de año y medio se ha dedicado tiempo y esfuerzo para pensar y repensar los detalles de este evento. Considerando que tiene que convertirse en una oportunidad para dialogar y provocar movilización de pensamiento, palabra y acción, desde el reconocimiento de que el ser, el pensar y el sentir, forman parte de esta triada inherente al desarrollo de los procesos de conocimiento y, por tanto, de acción comprometida, crítica y ética.

Sea esta una oportunidad para crear puentes cognitivos y afectivos que nos permitan una mirada más profunda y comprensiva de las diversas realidades socioeducativas representadas por cada participante en este evento.

Esperamos que los hermanos y hermanas que nos visitan, encuentren en Costa Rica, un lugar de convivencia armónica, haciendo merito a nuestra esencia pacífica. Siendo conscientes de que esta es una lucha imperecedera que nos convoca a cada habitante de este planeta, donde la interculturalidad nos lleva a aprender, comprender y respetar la pluralidad.

Este III Congreso ha sido sentido y pensado para generar redes de apoyo, espacios de interaprendizaje en la convivencia, que permitan, desde los saberes y sentires, construir nuevas rutas de abordaje y visiones más generosas, más inclusivas

y respetuosas de la complejidad de nuestras realidades, las cuales merecen atenderse desde la ética del cuidado. Con profundo respeto a la peculiaridad e identidad de nuestras naciones y pueblos.

El dedicado de este III Congreso será el MSc. Eddie Vargas Rodríguez, exdecano del CIDE, por sus aportes a los procesos educativos costarricenses y de la Región.

Nuestra mayor ilusión y compromiso es hacer de este encuentro de interaprendizaje... de vida... de reencuentro con nuestra propia humanidad es que la triada mente, cuerpo y espíritu se nutran para comprender y atender con sabiduría la complejidad que emerge de la vida... Esa que nos permite reconocer los pequeños grandes detalles y nos hace comunicarnos en diferentes lenguajes y armonía bajo un principio fundamental que nos llama a esa ética de cuidado profundo.

Por lo tanto, que sea un espacio para disfrutar de la diversidad y dar gracias esa pluralidad de miradas. Esperamos que en estos días de convivencia, en la armonía de sinfonías diversas, asúmanos que nos hemos cruzado en el camino no por casualidad, sino porque somos parte de esa trama de la vida, que exige diálogo permanente en, con y para asumir no desde el discurso, sino desde la acción, el principio de amor universal, ese que nos une con todo cuanto existe y nos hace comprender que formamos parte de un Universo infinito.

Con compromiso y entrega, recordemos siempre en nuestra acción, que la educación es un acto de amor, de libertad, de esperanza, de pasiones, ilusiones pero ante todo, de lucha por la dignificación y re dignificación de las culturas negadas y silenciadas históricamente mediante procesos educativos.

Cada uno representa una esperanza para la transformación, somos coautores de la historia que se escribe. Es necesario que aprendamos a danzar hacia ese equilibrio dinámico que precisa dar paso a lo emergente, a lo cotidiano, a lo alternativo, a lo creativo, a lo lúdico, al gozo, al placer, a la ternura...Nuestra mayor responsabilidad es defender vidas en sus diferentes dimensiones y manifestaciones.

Desde la biopedagogía, vista como ciencia de la vida...no perdamos la lectura de que el diálogo es perenne con los diversos contextos históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, éticos y estéticos, esos que nos reclaman cada día convertirnos y sentirnos eternos aprendices...viajeros que se aventuran por las rutas del desafío que implica reconocer que el sentir y pensar forman parte de un mismo proceso, y que nuestro quehacer, trasciende el trabajo en solitario. Implica trabajar corazón con corazón.

Según Krishnamurti:

*"Cuando la mente, el corazón y el cuerpo se hallan en completa armonía, entonces el florecimiento adviene de forma natural, con facilidad y excelencia. Esta es nuestra*

*labor y responsabilidad como educadores. La docencia es la mayor de las profesiones que hay en la vida”.*

Disfrutemos esta fiesta sigamos gozando de la oportunidad de aprender y compartir. Con sabiduría sigamos los caminos del diálogo, la comunicación responsable, y el encuentro genuino, para ser gestores de esperanzas, sueños y acciones en función del bienestar universal.

“La utopía es posible” ...lo que requerimos es abrir mente y corazón para escuchar esa dirección que nos lleva al entendimiento, comprensión y sabiduría.

### **Guerrero (2007).**

“...debemos mostrar que nosotros somos capaces de hacer realidad en los espacios más cotidianos, la unidad de la diversidad, pues eso dará legitimidad social a nuestros proyectos y utopías... (p. 278).

### **Najmanovich (2008)**

“La complejidad nos da la oportunidad de insuflar sentido en nuestras prácticas sociales, en nuestro modo de conocer, de legitimar y compartir el saber, es decir, de enriquecer nuestros territorios existenciales en múltiples dimensiones”

... Sin duda, es necesario mirar con nuevos ojos” (pág 21).

**Hagamos de esta experiencia... un espacio de aprendizaje... gozoso, placentero y sobre todo, de ética de cuidado profundo.**

## Discurso de bienvenida de la Coordinadora del CIP 2015

**Satya Rosabal**

Buenos días

En 1997, Paulo Freire en su libro: La pedagogía de la autonomía dijo:

*“Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación.”*

Casi 20 años después seguimos haciendo eco a sus palabras, al comprender la pedagogía desde la integridad del ser humano, en donde el pensar no puede estar aislado del sentir.

Reciban de nuestra parte la más afectuosa bienvenida al II Congreso Iberoamericano de Pedagogía, espacio que se abre para el diálogo entre los saberes y las prácticas, desde el mirar, el sentir y el pensar de cada uno de los participantes de este congreso.

### **Bienvenidos**

Dr. Miguel Gutiérrez Rodríguez, Representante de la señora Ministra de Educación Pública

Dr. Alberto Salom Echeverría Rector de la UNA

Dra. Luz Emilia Rectora Adjunta de la UNA

Dra. Ileana Castillo Cedeño, Decana del Centro de Investigación y Docencia en Educación, CIDE

MSc. Sandra Ovaes Barquero, Vicedecana del CIDE

Un cariñoso saludo a nuestros pasantes internacionales que nos acompañan hoy, Dra. Denisse Najmanovich, Dr. Carlos Calvo, Dr. Iván Oliva, Dr. Carlos Maldonado, Dr. Patricio Guerrero y Dr. Sergio Mendizábal, nos sentimos muy afortunados de tenerlos aquí compartiendo sus saberes y sentires con nosotros.

También saludar a todos los y las colegas que vienen de diversos lugares de Latinoamérica y de otras partes del mundo, a los costarricenses, maestros y maestras, profesionales en distintas áreas de la educación que nos acompañan, a todos...



gracias por estar aquí compartiendo sus vivencias, es así, como podremos ampliar nuestra mirada educativa.

Bienvenidos y bienvenidas a la tierra del pura vida, a la tierra donde tratamos de estar en armonía con la naturaleza, pero también, al igual que en otros países, compartimos el sueño de un futuro mejor, es por eso que hoy nos unimos educadores y educadoras con el fin de renovarnos y llevar esperanza a nuestros educandos para un mañana más prometedor.

Un saludo y una felicitación muy especial a todos los que formamos parte de este sueño que hoy compartimos con ustedes, a ese grupo de profesionales, que de manera desinteresada, con un enorme compromiso y desde una construcción colectiva y colaborativa, pero sobre todo con mucho amor, logró que este congreso fuera hoy una realidad, compañeros y compañeras de la comisión organizadora, gracias.

Costa Rica ha marcado una senda a partir de su tradición educativa como un líder y un referente del pensamiento pedagógico latinoamericano y un referente del pensamiento pedagógico latinoamericano y desde este marco, compartiremos tres días de saberes, pero también de sentires, reflexionaremos a cerca de los paradigmas vigentes y emergentes en concordancia con la teoría de la complejidad, el entorno del quehacer pedagógico, los procesos de aprendizaje mediante la internacionalización, la investigación como acción sustantiva del quehacer educativo y la re significación dela profesión docente.

Este espacio de reflexión inició en el 2009 con el I Congreso, llamado Pedagogía: Construcción y Transformación en tiempos de incertidumbre, pero consideramos importante continuar generando espacios de diálogo académico y en el 2012 volvimos a reunir un grupo de profesionales para analizar las diversas perspectivas críticas en el siglo XXI desde una mirada educativa, y hoy, estamos iniciando un nuevo diálogo con diversos enfoques y paradigmas para reencontrarnos como formadores y así aprender, desaprender y reaprender prácticas educativas.

Esperamos reencontrarnos de nuevo, en pocos años y así continuar nuestro camino de aprendizaje y crecimiento.

**No queda más que desearles tres días de nuevos aprendizajes disfrutando los mismos.**

## Ponentes Internacionales



**Dra. Denise Najmanovich**

---

### **Áreas de especialización más significativas de su experiencia profesional:**

Denise Najmanovich Se formó en Bioquímica, luego realizó una Maestría en Metodología de la Investigación Científica, para finalmente doctorarse en la PUC de San Pablo, con una tesis de Epistemología.

Es profesora del Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos y otras universidades de Argentina y ha sido profesora invitada en España, México, Brasil, Uruguay, Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Perú, República Dominicana y Chile entre otras.

Miembro de los consejos editoriales de la "Revista Brasileira de Educação", de la Revista Venezolana "Utopía y praxis latinoamericana", de la Revista Mexicana "Andamios" de la UAM, entre otras.

### **Referencias valiosas de su producción académica y que tienen relación con los ejes temáticos del congreso:**

Es autora de "El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación", "Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo" y "Epistemología para principiantes".

Su área de investigación abarca la construcción del saber, el pensamiento complejo, los nuevos paradigmas en las ciencias, especialmente en los campos relacionados con la educación, el cuidado de la salud, la subjetividad contemporánea y las redes sociales.

**DR. Carlos Manuel Calvo Muñoz**  
**Chile**



*"Educar es asombrar con un misterio; aprender a investigar consiste en intentar develar dicho misterio."*

Departamento de Educación, Universidad de La Serena, La Serena, Chile

Director Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica

Correo: carlosmcalvom@gmail.com

Móvil: +59 9 83602544

### **Estudios**

- PhD Educación, Stanford University, USA, 1979
- Master of Arts en Antropología y en Educación, Stanford University, USA, 1976
- Post doctorado Educación Informal, Stanford University, USA, y Universidad Lovaina, Bélgica.
- Trainer en Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) y Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje, Hadassah Wiso Research Institute, Israel, 2000.
- Profesor de Estado Filosofía, Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

### **Investigación (última)**

- Investigador Principal: "Asombros educativos infantiles y propensión a aprender". Proyecto FONDECYT 1110577/2011-2014

### **Publicaciones en revistas (últimas)**

- Calvo, C., ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? Revista Polis 37, 2014
- Calvo, C., Propensión a aprender y desescolarización de la escuela. Revista Logos 24(1), 2014
- Calvo, C. y Elizalde, A. Educación. Contextos sociales y propensión a aprender. Revista Polis 37, 2014

### **Libros (últimos)**

- Calvo, C., Del mapa escolar al territorio educativo, diseñando la escuela desde la educación, Universidad de La Serena, 2013 (5ta ed.)

### **Capítulos de libros (últimos)**

- Calvo, C., "¿Inclusión escolar o educativa: dilema o paradoja?" en López de Maturana, Silvia (ed): Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano. Universidad de La Serena, 2013
- Calvo, C., "Territorios y cartografías educativas" en Giraldo, Yicel y James Melange (comp.) Territorios y cartografías educativas: construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI. CINDE 2013
- Calvo, C., "Educación y Democracia: ¿Relación educativa o escolarizada? En Moreno, Alberto Arancibia, Marcelo (ed): Educación y transformación social: construyendo una ciudadanía crítica. PUCV, 2013.

### **Áreas de especialización**

- Educación informal, Teoría del caos, Teoría de la complejidad, Propensión a aprender y propensión a enseñar, Etnoeducación.

**DR. Carlos Maldonado**  
**Colombia**



---

*“La verdadera educación sucede mediante el ejemplo. Todo lo demás es técnica y amaestramiento.”*

Ph.D. En Filosofía por la K.U. Leuven (Bélgica), Post- doctorado como *Visiting Scholar* en la Universidad de Pittsburg (EE.UU.); Postdoctorado como *Visiting Research Professor* en la Catholic University of America (Washington, D.C.), *Academic Visitor*, Facultad de Filosofía, Universidad de Cambridge (Inglaterra).

Profesor Titular de carrera de la Universidad del Rosario. Ha sido reconocido con la “Distinción al Mérito”, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, por sus contribuciones a la filosofía y a la complejidad (2008). Premio Portafolio, Mención de Honor Categoría Mejor Docente (2008). “Profesor Distinguido”, título conferido por la Universidad del Rosario (2009). Profesor de la Facultad de Ciencia Política de la Universidad del Rosario. Investigador Senior (Colciencias). SENIOR MEMBER-IEEE.

Trabaja en ciencias de la complejidad, y sobre el tema ha publicado en la revista *Complexity* (Wiley & Sons), con la editorial Springer Verlag, en los *Proceedings de la International Conference on Complex Systems*, en las más importantes revistas de América Latina; autor además de 11 libros y más de 20 capítulos sobre complejidad. Socio Honorario del IPCEM (Instituto del Pensamiento Complejo Edgar Morin), (Perú). Doctor Honoris Causa, Universidad de Timisoara (Rumania), 2015 h-index: 18

**Dr. Iván Oliva Figueroa**  
**Chile**



---

*“La transdisciplina es un recurso de desarrollo fundamental en los procesos de aprendizaje a diferentes escalas.”*

**Áreas de especialización más significativas de su experiencia profesional:**

Metodología de la Investigación en Ciencias de la Educación. Pregrado Gestión y proyectos educativos. Pregrado Epistemología y Gestión de Organizaciones Educativas. Nivel Magister Seminario Teórico Metodológico. Nivel Doctorado.

Licenciado en Biología. Profesor de Biología. Doctor en Ciencias de la Educación mediante Beca de Estudios de Doctorado CONICYT-Chile.

Profesor asociado de la Universidad Austral de Chile. Investigador de planta Instituto de Filosofía y Estudios Educativos desde el año 2006 a la fecha.

**Líneas de docencia de pregrado y posgrado**

- Metodología de la Investigación en Ciencias de la Educación. Epistemología de la complejidad y Gestión de Organizaciones Educativas.

**Líneas de investigación**

- Epistemología de la complejidad. Posibilidades y condicionantes dinámicas de inter-transdisciplinariedad. Modelado de redes cognitivas y organizacionales. Modelado de redes cognitivas y organizacionales.

**Proyectos de investigación recientes:**

- 2015 -2018 FONDECYT Interfaces universidad <-> sociedad desde la perspectiva transdisciplinaria: Metodología de redes complejas y minería de datos aplicadas a dinámicas de organización del conocimiento a escala social. Investigador responsable.

- 2012 -2014 FONDECYT Posibilidades y condicionantes auto-eco organizacionales para el desarrollo de procesos inter-transdisciplinarios en educación terciaria: un programa complejo de investigación, desarrollo y divulgación. Investigador Responsable.
- 2011 -2012 FONDECYT Asombros educativos infantiles y propensión a aprender. Co-Investigador.
- 2009- 2011 FONDECYT Conocimiento, complejidad y transdisciplina: Un estudio paradigmático en universidades chilenas. Investigador Responsable.

### **Publicaciones relevantes**

- Paiva, F; Oliva, I. (2014) El diagnóstico en la escuela como proceso de subjetivación:
- Complejidad, aprendizaje y dominios de observación. Revista Polis Vol 37
- Oliva, I; Koch, T; Quintero, J. (2014) Magis. Inter/transdisciplinariedad y universidad: patrones de desplazamiento e interactividad disciplinar. Revista Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 6 (13). 99-112.
- Lavanderos, L; Oliva, I. (2012) Desde la distinción a la configuración: complejidad, evaluación y aprendizaje desde la visión relacional. Estudios. Pedagógicos. Vol. 38, n.1. 287-297.
- Oliva, I. (2012) Vida, cognición y cultura. Cartografiando procesos de auto-eco-organización. Revista Cinta de Moebio. Revista de Epistemología en Ciencias Sociales.
- Oliva, I. (2010) Breve cartografía a una disonancia epistémica: Educación, complejidad y reforma. Revista Polis. n 25.

**DR. Patricio Guerrero Arias**  
**Ecuador**



---

*“...Aprende pues, a mirar lo que la vida enseña, escucha ya, la sabiduría que en ella se encierra.”*

Para tener porqué vivir es músico, poeta, cantautor, canta-cuentos- Para tener con qué vivir es antropólogo, Magíster en Políticas Culturales en América Latina, y actualmente Candidato a Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador y trabaja como docente en la Universidad Politécnica Salesiana; y en la Universidad Andina Simón Bolívar. Viene militando y trabajando con diversas organizaciones indígenas, afro descendientes y populares. Ha publicado entre otros trabajos: El saber del mundo de los cóndores: identidad e insurgencia de la cultura andina/ La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura/ La Cultura estrategias conceptuales para comprender la diversidad, la identidad, la alteridad y la diferencia de las culturas/ Guía etnográfica para la sistematización de datos sobre la diversidad y diferencia de las culturas/ Usurpación simbólica identidad y poder: la fiesta como escenario de lucha de sentidos/ Ética, Patrimonio y Turismo/ Corazonar una Antropología comprometida con la vida/ Cuentos para despertar a mi hijo: relatos para una Ecología del Espíritu/ Corazonar la dimensión política de la espiritualidad, y la dimensión espiritual de la política/ Por los senderos de Yachak: Espiritualidad y sabiduría de la medicina andina/ Decolonizar desde la sabidurías insurgentes/ Corazonar la interculturalidad como horizonte para la decolonización de la vida. Como cantautor, ha ido tejiendo claves de sol, de luna y estrellas, que han dado como resultado trabajos discográficos como “Guerreros militantes de los sueños: Corazonando desde la insurgencia de la ternura”/ Huayra Takikuna: Los cantares del viento”/ “Desde mis adentros”/ “Corazonando claves de sol y de luna: Cantos insurgentes”/ Corazonando desde el taller de mi espíritu/ Corazonando por los senderos del Yachak.

**Áreas de especialización más significativas de su experiencia profesional:**

Antropología Simbólica, Antropología Aplicada, Comunicación Intercultural, Educación Intercultural, Tradición oral, Sabidurías ancestrales, Políticas interculturales.



**Dr. Sergio Mendizábal**  
**Guatemala**



*“La construcción del poder en actores colectivos situados en la encrucijada de cuatro dimensiones de la realidad social, a saber: la dimensión territorial, la dimensión comunicativa, la dimensión identitaria y la dimensión económica.”*

Guatemalteco, Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana de México y Etnólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia del mismo país. Director del Instituto de Estudios Humanísticos, investigador y profesor de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. En sus investigaciones enfoca la construcción del poder en actores colectivos situados en la encrucijada de cuatro dimensiones de la realidad social, a saber: la dimensión territorial, la dimensión comunicativa, la dimensión identitaria y la dimensión económica. Desde una aproximación socio antropológica a la realidad guatemalteca genera reflexiones y modelos para ser aplicados a la transformación educativa en Centroamérica.

**Libros publicados:**

- (2010) El Kaba'wil en nuestra historia. Guatemala. Universidad Rafael Landívar.
- (2009) Nima'tjaq'tx'ootx' Colisión en lo profundo I parte. Guatemala.UNESCO.
- (2007) El Encantamiento de la Realidad. Guatemala. Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica, Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia y PNUD.

**DE SUEÑOS Y SOÑADORES**

*Patricio Guerrero Arias*

No podrán parar mi vuelo, no me detendrán

El amor me ha dado alas para hasta el sol volar  
Del amor y la ternura mi corazón  
es dueño

No hay fuerza que pueda apagar el fuego de la magia de los sueños,  
No podrán matar mis sueños, no los matarán.

La muerte no mata el sueño de la libertad  
No podrán parar mi vuelo no me  
detendrán, El amor me ha dado alas para hasta el sol volar.

Del amor y la ternura mi corazón es dueño,  
No hay fuerza que pueda apagar el  
fuego de la magia de los sueños, No podrán matar mis sueños, no los matarán,  
La muerte no mata el sueño de la libertad

A las luchas de los pueblos originarios de Abya-Ayala

## A MI HIJO CORAZONANDO

*Patricio Guerrero Arias*

*30 de Julio, 2009*

*"A Juan Sebastián al cumplir un añito más alzándose al vuelo de la vida"*

Hijo mío. Tanto tiempo sin mirar la vida y sin escuchar lo que nos busca enseñar, ciegos a la sabiduría que nuestra arrogancia no permite hallar. Tanto tiempo solo viendo y oyendo, lo que nos impone la tirana razón, ya es hora de volar a la vida y abrir las puertas del corazón.

La sabiduría no está en la razón, al corazón hay que dejar hablar, ya es tiempo de empezar hijo mío, la ternura del CORAZONAR.

Que profunda es la sabiduría, que está escrita en el libro de la vida, ya es hora de empezar a leerlo, con pasión, ternura y alegría.

Muy poco te ayudan las teorías, para que en la vida en verdad te realices, la ciencia no nos ha hecho mejores, ni ha podido hacernos más felices.

Aprende pues, a mirar lo que la vida enseña, escucha ya, la sabiduría que en ella se encierra.

Aprende lo que te dice la luna, va creciendo hasta ser luna llena, su sendero de luz nos enseña, que no hay sombras, ni noches eternas.

Aprende de las mariposas, el milagro de la transformación, descubre que hasta una fea crisálida, guarda colores en el corazón.

Aprende la vía del agua, es profundo lo que quiere enseñar, nace de una gota de luna y sabe que su destino es ser mar.

Nada tan frágil ni tan Poderoso, como si cristalina belleza, su fluir al océano te enseña que nuestro destino es también la grandeza.

La sabiduría del árbol te enseña, que para soportar cualquier vendaval debemos tener fuertes las raíces, igual es hijo mío nuestra identidad.

La montaña te enseña en silencio, que para avanzar las cumbres de la vida debes luchar con esfuerzo, con coraje, pasión y alegría.

Si quieres ser libre véncete a ti mismo, no te quedes parado al filo de la vida, corre riesgos, busca lo imposible, que la vida está para ser vivida.

Procura de todo y de todos, con profunda humildad aprender, pues si hasta la

hierba crece como podemos negarnos a crecer.

Todo cambio empieza en uno mismo, cambia entonces tu vida primero, pues no puedes ser luz de los otros, si no hay luz propia en tu sendero.  
Aprende pues, a mirar lo que la vida enseña, escucha ya, la sabiduría que en ella se encierra.

Mira el mundo con ojos de mago, cabalga en alas de la fantasía, ábrete al azar a lo imprevisible, no pierdas tu capacidad de asombro ante el bello milagro de la vida.

Mantén encendido el fuego de la magia de los sueños, milita por la ternura y la alegría, haz partir estrellas bailadoras, se cazador de nuevas auroras.  
No dejes que te impongan tu vida, lucha siempre por ser tu propio dueño, no hipoteques en nombre del poder, el poder constructor de tus sueños.

Nunca olvides que la ternura, la esperanza, el amor, la alegría, son fuerzas insurgentes, para cambiar la historia y la vida.

Si hay problemas no te encierres en ti mismo, para nuestra fuerza no está solo en nosotros, pide ayuda descubre que el poder, está en el amor que das y recibes de los otros.

Si alguien necesita de ti se generoso, ofrécele tu corazón, dale tus manos, no olvides que el mayor reto que tienes hijo mío, es construirte como un digno ser humano.

Aprende pues, a mirar lo que la vida enseña, escucha ya, la sabiduría que en ella se encierra. Solo raíces y alas, a tus hijos procura heredar, raíces para que sepan quiénes son y alas para que puedan volar.

Ábreles el corazón, que les conmueva el dolor, la injusticia, las cosas bellas, ayúdales a andar por la tierra y a volar también por las estrellas.

Que el poder de los cuatro elementos, que tejieron la trama de la vida, vivan siempre en tu corazón, y te den luz, fuerza y alegría.

Cristalino sé cómo el agua, pon en todo la pasión del fuego, generoso sé cómo la tierra, vuela siempre libre como el viento.

Aprende pues, a mirar lo que la vida te enseña, escucha ya la sabiduría que en ella se encierra.

## LA SABIDURÍA DEL ARCO IRIS

*Patricio Guerrero Arias*

2012

Decían mi madre y mi padre, que con amor y alegría aprendemos a leer, el gran libro de la vida.

Pues lo que importa aprender, no nos enseña la escuela, pero si canas y arrugas de nuestros abuelos y abuelas, que si desde el corazón, miramos y escuchamos la vida, descubrimos que en todo, habita la sabiduría.

Por eso hoy les cantocuento, claves de sol y armonías, lo que enseña el arco iris, con su gran sabiduría.

Ya hace muchas lunas, en los principios de un tiempo que está más allá del tiempo, de la palabra y la memoria, cuando la luz empezaba a bañar la tierra y el agua a nutrirla de vida.

Los dioses para evitar que los seres humanos transiten los caminos del mudo en la oscuridad; decidieron que debían pintar esta que sería su morada, con los colores y la transparencia de la luz.

Enviaron en seguida a miles de pájaros cantones para que recibieran en sus pequeños picos, las cristalinas gotas de agua de los ríos, la magia de las lagunas y las fuentes, la alegre risa de las cascadas y los riachuelos, la ternura de los pollos, el poder de la profundidad transparente de mates y océanos.

Luego, les ordenaron que subieran a lo más alto del cielo y dejaran caer las gotas del néctar de la vida para que fecunden el vientre de la madre tierra.

Al deslizarse el agua por el infinito, se iba abrazando en alegre danza con la mágica luz del padre sol que empezó a descomponerse en el horizonte en bellísimas partículas de luz; dibujando un hermoso arco de colores que desde entonces, hizo más luminoso este infinito cosmos.

Así nació el arco iris, con luz de la diversidad, para iluminar la vida, el cosmos y la humanidad. Ahí danzan los colores, unidos en la diferencia, regalándonos su luz, desde su propia existencia.

Todos los colores brillan, con su propia luz y armonía, nos dicen que en la

diferencia, está la luz de la vida.

Que en la unidad de la luz, brillan colores variados, y nadie deja de ser lo que es y se ha forjado. Desde su corazón de luz, todos igual saben brillar, ninguno quiere del otro, su brillo y luz opacar.

Pues aún siendo distintos, nuestra luz está presente, que podamos vivir juntos,  
aún siendo diferente.

El arco iris nos enseña, que no hay luminosidad, más bella que la unidad,  
de nuestra diversidad.

El arco iris nos enseña, que no hay luminosidad más bella que la unidad,  
de nuestra diversidad.

## MILITANTES DE LOS SUEÑOS

Patricio Guerrero Arias

*(Manifiesto) en homenaje a: don quijote y sancho panza.  
Para que sigan eternamente cabalgando en nuestros sueños.*

Ahora que parece que los sueños y la esperanza en el mundo se han extinguido, cuando los referentes que impulsaban transformar la historia se han caído.

Cuando lo que nuestros muertos construyeron, por luces de vidrieras se han cambiado, ahora que el hambre y la miseria son visibles muros que el capitán no ha derrumbado.

Ahora que los dioses del mercado y de la muerte modelarán la vida, cuando el fin de la gusto si nos anuncian, la muerte de los sueños y de las utopías.

Debemos corazonar nuestros errores, nuestras praxis y ciegos dogmatismos, sin olvidar jamás que ante la vida, la humanidad y el cosmos estamos comprometidos. Debemos construirnos otra historia, donde la ternura y la razón tengan cabida, sin olvidar que no hay fuerza capaz, que pueda detener el curso de la vida.

O es que acaso se ha extinguido la miseria, la explotación y el hambre son cotidiana herida.

La tarea sigue siendo compañeros, transformar todas las dimensiones de la vida, para que la humanidad reconstruya sus caminos, y del pan y la alegría seamos dueños, por eso no podemos renunciar a seguir siendo, intransigentes militantes de los sueños. O es que acaso se ha extinguido la miseria, la explotación y el hambre son cotidiana herida. La tarea sigue siendo compañeras, transformar todas las dimensiones de la vida.

Para que la humanidad reconstruya sus caminos, y del pan y la alegría seamos dueños, por eso no podemos renunciar a seguir siendo intransigentes militantes de los sueños.

## ABRAZANDO DESDE EL CORAZÓN

*Patricio Guerrero Arias*

Cuando el mercado a todo pone un precio, y el capitalismo todo lo vuelve mercancía, un abrazo gratis desde el corazón, es un acto insurgente por la vida. Abrazar es saber que estamos vivos, es poder sentir de la alterada de su latido, es encontrarnos con el corazón del otro, para poder dar a nuestra vida sentido.

Abrazar para ir venciendo la cordura que nos hace tan distantes, tan fríos, abrazar es corazonar un mundo, que nos ha vuelto analfabetos colectivos.

Abrazos gratis para sanar el alma, la soledad, la pena, el dolor, abraza gratis y haz que vuelen libres, La Paz, la alegría, la ternura el amor.

Abrazos gratis que Santa la vida. No tengas miedo abre tu corazón, acércate y siente mi latido, y has que el tuyo se quede en el mío.

Vengan todos a esta monta de ternura, detengan por un minuto su paso, pues ahora este violento mundo, y la humanidad necesita de abrazos.

Para abrazar hay que tener limpio el corazón, ser pocos arqueros de la luna, esperanzas y ternura ir abrazando, para que la humanidad pueda ir corazonando. Si abrazar tal vez no libera al mundo de las injusticias, ni del dominio del poder, el poder de un abrazo si libera desde la ternura el corazón y el ser.

Abrazos gratis que alumbran la vida. No tengas miedo abre tu corazón, acércate y siente mi latido, y haz ir el tuyo se quede en el mío.

Abrazos gratis que brotan del alma, que pueden la pena y el dolor curar, abrazos gratis que hoy en este mundo, son otra forma de corazonar.

No hay nada más tierno que un abrazo.

Abrazos gratis que brotan del alma, que pueden la pena y el dolor curar,

Abrazos gratis que le dicen al mundo, que ya es tiempo de corazonar.



## DEBEMOS SEGUIR

*Patricio Guerrero Arias  
Junio, 2013*

Debemos seguir creyendo, aunque otros pierdan la esperanza. Hay que seguir dando amor, a pesar del odio y el rencor. Y aunque otros solo destruyan, debemos seguir construyendo. Y aunque otros hayan perdido la fe. Hay que seguir creyendo. Para romper el silencio, debemos seguir cantando, para vencer el terror y el miedo, poesía hay que seguir creando.

Dibujaremos sonrisas en los rostros donde veamos lágrimas. Transmitiremos alivio y amor, cuando veamos llanto y dolor. Y aún en medio de la obscuridad debemos ir alumbrando y aunque otros pisen la cosecha, debemos seguir sembrando.

Hay que seguir soñando La Paz, aún en medio de la guerra, hay que seguir luchando por salvar; la vida y la madre tierra.

Pediremos continuar, al que se quedo en el camino, la animaremos a que siga luchando, al que se dio por vencido.

Y si la desolación, siembra en el alma desconfianza, seguiremos tejiendo entre todos, desde el amor la esperanza.

Si dinero, éxito y fama, el poder nos sigue vendiendo, esperanza, sueños y utopías, debemos seguir tejiendo.

Si solo del lado obscuro, de la vida quieren que miremos, con los colores del arco iris, nosotros la pintaremos.

Y a pesar de que todos nos digan, que no hay esperanza alguna debemos seguir siendo siempre, locos arqueros de la luna. Y a pesar de que el poder, muerte y odio siga sembrando.

Desde el poder de la ternura, sigamos corazonando.

Porque en medio de tanta desolación, siempre habrá niñas y niños que nos miraran esperando algo de nosotros, anunciándonos con mirada tierna el horizonte de futuro, por el que debemos luchar en el presente.

Pues a pesar del miedo y el silencio que quieren imponer el poder, las claves de sol y de luna de una guitarra, seguirán alumbrando el corazón y el horizonte, siempre habrá un pájaro que nos cante, un niño o una niña que nos sonría, poetas que nos harán redescubrir la magia y la poética de la existencia.

Siempre habrá seres, que a pesar de habitar los cotidianos territorios de la muerte,

seguirán desde la fuerza de su corazón y su alegría luchando intransigentemente por la vida.

Porque a pesar de que los sembradores de tinieblas quieren oscurecer el mundo y la existencia, siempre la abuela el luna nos seguirá alumbrando, bordeando las sombras de la noche con su luz de plata.

Siempre habrá mariposas que nos venderán su belleza y sus colores. Pues a pesar de que el capital, siga sembrando miseria y muerte, y quieren usurparnos, el sentido, la esperanza, la alegría, nosotros desde la fuerza del corazón, seguiremos insurgiendo, desde el poder del canto y la poesía. Pero si algún día mira es que ya no sigo, que no se envió, o callo, que ya no canto, y que me quitado la invadir el silencio, solo acércate, dame un abrazo, regálame un beso, ilumíname con la luz de arco iris de tu mirada, deja volar las mariposas de tu sonrisa, con eso será suficiente.

Seguramente lo que me pasa, es que me está doliendo el dolor del mundo, y que las injusticias de la vida, en el alma. Y todo ese dolor me sorprendió por un segundo.

Pues humor y tu ternura me darán la fuerza y la luz para seguir caminando.

Para seguir soñando, para seguir cantando, para seguir luchando. Y en donde veamos tristezas, pintaremos la alegría, y en aquellos que perdieron sus sueños, sembraremos luz de utopías.

Y a pesar de que ese mundo, si alguien violencia y locura seguiremos cerca mente creyendo, que puede más la ternura. Y si transformar el mundo, muchos creen imposible, no se anima la terca esperanza, que hay muchos mundos posibles.

Y si el poder del mercado, globalizando las ganancias, desde el poder del corazón, globalicemos la esperanza. Seguiremos militando, por hacer una devolución que haga de la vida su horizonte, y transforme el corazón.

Y a pesar de que el poder, odio y muerte siguen sembrando, desde el poder de la ternura, seguiremos corazonando.

Desde el poder de la ternura seguiremos corazón ando. Seguiremos militando evolución que haga de la vida su horizonte, y transforme el corazonando.

Y a pesar de que el poder, odio y muerte siguen sin orando desde el puerto la ternura seguiremos corazonando.

Desde el poder de la ternura, seguiremos corazonando.

## PEDAGÓGICAS DEL CORAZONAR

Si mi maestro vas hacer, empiézame a conocer, no soy un cerebro a llenar, si no un ser al que debes amar.

No digas que mi humanidad, estoy solo en la casa, sino también el poder, que habita en el corazón.

Siembra una pedagógica, no sólo, si no que desde el amor, nos invite a corazonar. Que nuestra de amor a la ciencia, que de ternura al pensamiento, que haga crecer mi alegría, que reafirme mis sentimientos.

No disciplines mi cuerpo mi ser, mi alegría mis anhelos, enciende en mi corazón, la luz y el fuego de los sueños.

No me digas que su camino el único que debo andar, no me impongas tu fe, tus dogmas, dame alas para volar.

No me digas que es la escuela, la que nos enseña a ser, reconoce que ya soy, desde antes de nacer.

No quiero que tú me ayudes, sólo a ganarme la vida, si no a construir luchando, un sentido para vivirla.

No dispires como balas, a mi cabeza ideas frías, siempre en mi corazón sólo semillas de vida.

Si le hablas solo a mi cabeza, lo aprendido se desvanece, háblale a mi corazón y verás que hay permanece.

No digas que sólo en los libros, y sé lo que hay que leer, de la serviría de la vida, también yo quiero aprender.

No me enseñes solamente marcos teóricos y a calcular, si no que hay un mundo injusto, que debemos transformar.

No me imponga su verdad, permíteme la mía dije, dime que desde el error, también se puede aprender.

No hagas que sólo repita, de memoria lo leído, enséñame cómo aprender, a desaprender lo aprendido.

No me digas que tan sólo, el título es lo importante, si no que seamos por la vida, intransigentes militantes.

No digas que el éxito y la fama, son nuestro único destino, aunque pisoteemos a otros, que hallemos en el camino.

Yo quiero aprender a amar, como a mí mismo a los otros, pues sé que yo habito en ellos y ellos habitan en nosotros.

No me des largos discursos, palabras de vida.

Que más me enseñó tu ejemplo, que incomprensibles teorías.

No impongas un conocimiento, tan sólo para conocer, siembra un cosmocimientos que nos permite cosmoser.

No dejes que como un mediocre, el sistema me quiere moldear, pues libre como Juan Salvador Gaviota, así yo quiero volar.

No pongas al conocimiento, por encima de la vida, pues si aprendemos fuera de ella, de nada sirven las teorías.

No quiero ser un ventrílocuo, simple de lo que otro sabio, quiero acertar o equivocarme, desde mi propia palabra.

No digas que Euro-USA son el espejo donde mirarme, porque eso no se ha condenado, hacer un simple reflejo.

Di que ya es hora de aprender, de nuestros mundos de vida, pues en los pueblos de Abya-Yala hay mucha sabiduría.

No me digas que para aprender, sólo. Oigamos a la razón, permítenos también escuchar, lo que nos enseña la intuición.

No me pongas sólo de ejemplo, a Descartes y su cordura, enséñame a honrar y a amar al Quijote y su locura.

No me enseñes la historia escrita por los amos del poder, la historia de las luchas del pueblo, de esa quiero aprender.

No me tomes más exámenes, cargados de miedo y silencio, si no unos.

Que aporten a la vida, y hagan crecer mi entendimiento.

No me impongas la lectura como castigo y represalia, impulsa a que aprenda a amar, la luz que hay detrás de las palabras.

No civilices mi vida, déjale despacio mi instinto, enséñame a defender, mi derecho a ser distinto.

No me duele solo instrucción, que domesticué mi vida.  
Impúlsame a la libertad, a la dignidad, a la alegría.  
No hagas que tus epistemes ni que la verdad de las ciencias, maten mi amor, mi  
poesía, de actividad, mi inocencia.

No digas que el conocimiento, se sostiene de la razón, pues aprender y enseñar,  
son cosas del corazón.

Ante la frialdad y la arrogancia, del método y la teoría, enciende la humildad y el  
calor, que sostiene la sabiduría.

No quiero una pedagogía que busca, sólo certezas demostrar, sino una  
pedagogía crítica, que aprende en el preguntar.  
Que no se haga encontrar el lazo, que a la vida nos está uniendo, para desde el  
corazón cuidar, lo nuevo que está naciendo.

Si ves que en algo me equivoco, no trates de corregir en mi ser, sino que con  
paciencia y ternura, has que rectifique mi hacer.  
De una canción instrumental, no quiero ser reproductor, de mundos donde quepan  
otros mundos, yo quiero ser sembrador.

El lenguaje que dice la verdad y si lenguaje sentipensante, El que es capaz de  
pensar sintiendo y sentir pensando. No me hables de sus dioses, y que sigan con su  
vida, sino el poder sagrado, que habita en toda la vida. No me enseñes a mirar, la  
realidad fragmentada, si no a sentir que en el bio verso, toda la vida está integrada.  
Hoy que agoniza el planeta, que la Pacha Mama está herida, no necesitas sólo  
másteres, si no de guerreros de vida.

No quiero que una razón sin alma, me atrape en su Frialdad, quiero estar abierto  
el misterio, nutrirme de espiritualidad.  
No digas que estás luchando, por de colonizar el saber, y sigues usando epistemes,  
que pocos pueden entender.

Sólo de colonizaremos, desde la poética de la vida, pintando de ternura a las  
ciencias, poetizando la teoría.  
Sueño una educación, que me haga forjar utopías, que nazca del corazón y se  
comprometa con la vida.

Que no sólo enseñar conceptos, si no a sentir pensar, y que siempre  
pedagógicas que inviten a corazonar.

## UN PACTO DE TERNURA CON LA VIDA

Patricio Guerrero Arias

*Una plegaria al gran espíritu corazón ando  
desde las averías Insurgentes de los guardianes de la tierra.*

Escucha el llanto de la tierra, la estamos matando día a día, es urgente abrir el corazón, y hacer un pacto de ternura con la vida.

Nuestra madre Tierra está muriendo, a causa de la codicia ecocida, de una civilización de muerte, que prioriza el capital sobre la vida.

Es urgente un pacto de ternura, pues la pachá mama hoy agoniza, no puedes quedarte indiferente, lo que está juego es la vida date prisa.  
Ya hace mucho nos advirtió el jefe Seattle, de lo perverso de esta guerra suicida,  
*“Todo lo que le ocurre a esta tierra, y ocurrirá los hijos de la tierra.*

*La tierra no pertenece al hombre, el hombre pertenece a la tierra”.*

*De la sabiduría del jefe indio Seattle.*

Lo que le haga a la tierra el egoísmo, del hombre solo se lo hace así mismo.  
«Eso sabemos, todo va enlazado como la sangre que une a una familia, todo va enlazado. Todo lo que le ocurre a la tierra, le ocurrirá a los hijos de la tierra. El hombre no te iba la trama de la vida, él es sólo un hilo, lo que hace con la trama, se lo hace así mismo».

De la sabiduría del Jefe indio Seattle.

Cuánto daño está haciendo largo canción, del hombre al creerse amo de la vida, su ansia de poder y de dominio, ha transformado la madre tierra en mercancía.  
*“ Es por eso que el mundo está muy enfermo, que la tierra hoy agoniza, El hombre es un devorador que no se sacia, pues le importa más el dinero que la vida”.*

Karaoke Miri Poty. Sabio Guaraní.

A la codicia del capital poco le importa, que está provocando un cataclismo, el mayor enemigo de la vida, ha sido, es y será el capitalismo.  
El canto de los Ríos ha enmudecido, ya no se oye la risa de las cascadas, los océanos están siendo asesinos están matando el espíritu del agua.  
Mientras se inundan amplias zonas del planeta, a causa de la ciencia de la guerra, en otras no cae el semen de la lluvia, para fecundar el vientre de la tierra.  
Conmigo nunca como ahora en la tierra esa tan amenazada.

Os pido que nos ayudéis a preservar esos lugares con toda la energía que encierran. Que nos ayudéis a conservar el agua en su pureza porque el agua contiene un poder de curación.

*“El agua clama porque sufre a causa de todas las impurezas que se vierten sobre ella, árboles también sufren al ser abatidos. Que nuestros corazones se abren para escuchar lo que las plantas y los animales, desde su profundo dolor quieren decirnos.”*

De la sabiduría de Apache.

Romper el a su sagrado con la vida, hemos olvidado una cosa única certeza *“la naturaleza puede prescindir del hombre, pero el hombre nunca de la naturaleza”*.

De la sabiduría de Mohawk.

*“Apartado de la naturaleza, el corazón del ser humano se endurece, así sólo se irrespetara asimismo, y a todo aquello donde la vida crece”*. De la sabiduría de Sioux.

En nombre de la modernidad y del progreso, matamos la sinfonía de la vida, mientras estamos hablando aquí sentados, millones de árboles en el mundo son talados.

Que mundo vamos a dejar a nuestros hijos, así no tienen posibilidades de un mañana. La codicia ha hecho que perdamos, el sentido de la espiritualidad, estamos alterando El orden cósmico, condenando muerte a la humanidad. *“Las guerras sólo traen más guerras, nunca traen la paz. Sólo uniéndonos en una paz espiritual con amor en el corazón los unos a los otros, amor en nuestros corazones hacia El gran espíritu y la madre tierra, podremos salvarnos del terrible día de purificación que está llegando...”*

*Oramos para equilibrar la tierra, para tener una vida en paz y para dejarle un mundo hermoso a los niños que todavía no nacieron.*

*Sabemos que ustedes tienen buenos corazones pero los buenos corazones no son suficientes para ayudarnos con estos grandes problemas. Si nos quedamos ahí sólo sentados”*.

Dan Evehema, Sabio Hopi.

Las industrias de la muerte están matando, lo poco de ozono que nos queda, el calentamiento Global quema el planeta, pero el corazón del ser humano se congela.

Estamos respirando aires de muerte, ya no miramos cielos azules sólo brumas, el Smoc oscurece el mundo y nos oculta, la luz de las estrellas y la luna. *“No podemos*

*seguir sembrando muerte, pues será muerte lo que cosecharemos, si seguimos depredando así a la vida en poco tiempo todos nos extinguiremos”.*

De la sabiduría Amautica de los Andes.

El poder como siempre con la muerte quiere colonizar por entero la vida quiere urbanos no sólo el agua de los ríos, sino también, el amor, la esperanza y la alegría.

No dejemos que nos roben la alegría pues *“todos debemos cumplir un mandato cósmico es que tenemos el deber de ser felices para poder celebrar la sagrada fiesta de la vida”.*

Chamalú, shamán andino.

Siempre nos hemos ocupado la tierra, el aire, los bosques, el agua, las selvas, la libertad, pero lo que el poder nunca podrá usurparnos, son nuestros sueños, la ternura, la dignidad. De la sabiduría Guaraní.

*“ No permitamos que nos has debate en el beso de la luna, el calor radiante del padre Sol, la húmeda la caricia del mar; el aroma del canelo y la sombra del pewuen, alimento de nuestra esperanza ”.*

De la sabiduría Mapuche.

No sólo el aire, la tierra, y los océanos, sufren a causa de la contaminación, lo más triste es que esa ya llegado, a contaminar también el corazón.

somos indiferentes ante el dolor del mundo, vemos en el otro un enemigo, no un hermano, no nos importa que millones de niños mueren de hambre ni que entre la basura sobrevivan seres humanos.

El capital no sólo deforesta las selvas, los sueños también son deforestados, no sólo que contamina los mares, Los espíritus, también están contaminados.

Es urgente una ecología del espíritu, uno alteridad bio cósmica que nos permitadialogar con amor y con respeto, con todo aquello donde la vida palpita.

Hoy no se trata sólo de sembrar árboles, sembremos sueños, esperanzas, ilusiones. No basta con deforestan los suelos, sobre todo, hay que reforestar los corazones.

El anciano sabio Karai Miri Poty, nos recuerda:

*“Que debemos aprender a crear, hacer nuestra propia agua, nuestro propio sol, nuestra propia tierra...que para ello debemos aprender a caminar por nuestros caminos ... que los seres humanos debemos de encauzar nuestro camino en nuestro caminar... ”*

Que es urgente que encauzarnos en el camino, caminar desde el lugar de



nuestra existencia, y para eso es importante conocernos, conocer nuestro propio camino, y conocer a los demás, conocer el camino de los otros; para poder ser, estar y sentir en el mundo.

Que la única forma de encauzar el camino, es desde la fuerza del corazón, y para ello, hay que tener siempre encendido fuego en el corazón, que no debemos dejar que nunca este fuego se apague.

Karai miri Poty. Sabio guaraní.

*Escucha gran espíritu esta plegaria, que canta oramos para sanar la tienda, emprender al corazón humano, que se está matando asimismo en esa guerra, es urgente dice Karai Miri Poty, curar de la madre tierra sus heridas, rezar por el bienestar del mundo, si queremos seguir tejiendo la vida.*

Karai Miri Poty

Sabio guaraní.

Los guardianes de la Tierra nos enseñan, desde el profundo dolor de su vivencia, que si queremos salvar la madre tierra, debemos ser puentes para una buena existencia.

*“ Que tenemos la gran responsabilidad de ser guardianes del fuego del corazón, para que esté encendido, iluminando nuestros pasos y caminos por la vida.  
...pues sólo así podremos reencontrarnos con los demás, con los otros, pero sobretodo, podremos reencontrarnos con nosotros mismos.*

*... Que el espíritu de la palabra, que da vida el fuego del espíritu, hará posible que podamos conversar con amor y con respeto, con el espíritu de la tierra, de la naturaleza y el cosmos...”*

Karai Miri Poty.

La civilización de muerte de Occidente, es un callejón que ya no tiene salida, la esperanza está en las sabidurías insurgentes, de los pueblos a los que se les negó la vida.


Necesitamos con urgencia de guerreras, de la tierra, del amor y la alegría, que enciendan fuego en sus corazones y militen tercamente por la vida.

Hermanas no nos queda mucho tiempo, la muerte nos asecha día a día, es urgente hacer un pacto de ternura, y empezar a corazonar la vida.

Hermanos no nos queda mucho tiempo, la muerte nos asecha día a día, es urgente hacer un pacto de ternura, y empezar a corazonar la vida.

# I Ciclo de ponencias

---



Miércoles 26 de Agosto  
**Ponencias en Sala 1**

### **Desarrollo de habilidades de pensamiento superior a través de la programación en el Programa Nacional de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo**

Yorleny Monge Soto  
Rosiris Muñoz Salas

#### **Resumen**

En este documento se establece la relación de la programación con el desarrollo de las habilidades de pensamiento superior enfatizando la resolución de problemas, dentro de la experiencia realizada por el Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD en instituciones educativas públicas de Costa Rica. Se detalla la metodología utilizada para la selección de estas habilidades y la población beneficiada con las mismas. Además, se discute sobre algunos resultados preliminares obtenidos de la evaluación en la puesta en práctica sobre estrategias metodológicas para el logro de la resolución de problemas, productividad, ciudadanía y comunicación.

**Palabras clave:** Programación, Didáctica, Resolución de problemas, desarrollo de habilidades.

#### **Introducción**

El Programa Nacional de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo (PRONIE MEP-FOD), han evolucionado en la construcción de diferentes propuestas de trabajo a través de los años, que buscan no solo cerrar la brecha digital, sino estimular en niños y jóvenes la construcción del conocimiento a través de experiencias asociadas al uso de las tecnologías digitales, que permiten el desarrollo de **habilidades de pensamiento superior**, como un desempeño útil en diversas áreas para la vida cotidiana.

En este trabajo se expone la puesta en práctica de una propuesta didáctica pensada específicamente para el logro de habilidades definidas por estándares de desempeño, organizados en tres dimensiones tales como: Resolución de Problemas e Investigación, Productividad, Ciudadanía y Comunicación. Para lograr una lectura comprensiva de la experiencia se retoman conceptos como la programación, didáctica de la programación, uso de guías didácticas, enfoque de aprendizajes basado en proyectos.

Por último se describe, de manera general, el trabajo que se realiza con la población estudiantil desde primaria hasta secundaria a nivel nacional.

## **Marco teórico**

La práctica educativa en informática educativa se relaciona con el posible aporte de los laboratorios al desarrollo de habilidades de pensamiento superior, el análisis de los siguientes conceptos permitirá clarificar la importancia y el aporte de la programación para lograr ese objetivo.

¿Qué es la programación?

Para el PRONIE MEP-FOD, Programar es la acción de imaginar, crear, analizar, probar y depurar un conjunto de instrucciones o secuencias de pasos siguiendo un orden lógico y organizado para resolver problemas o lograr un objetivo.

En el caso de la práctica educativa utilizan la computadora como una herramienta que permite plasmar las ideas desarrolladas a través del lenguaje de programación por medio de proyectos elaborados por los estudiantes dando paso a la prueba y el error como oportunidad de aprendizaje para la resolución de problemas.

La programación constituye un medio a través del cual las personas pueden entrenarse y desarrollar este tipo de habilidades, llevando a cabo actividades y proyectos acordes a sus intereses y necesidades.

Feurzeig W.; Horwitz P.; y Nickerson R. S. (1981), manifiestan que existen cambios fundamentales en el pensamiento generados por la disciplina de la programación. Entre los que mencionan que el individuo:

Es capaz de expresar suposiciones y tener un pensamiento riguroso, utilizando algoritmos para organizar sus tareas.

Comprende los conceptos involucrados en la programación, tales como variables, funciones, bucles, condicionales, secuencias estructuras modulares y operadores matemáticos. Utiliza diferentes estrategias para resolver problemas entre las cuales están, encuentra un problema similar, lo descompone en partes menores, se aleja del problema y usa diferentes formas para planear la solución.

Es capaz de encontrar y depurar los errores observando de forma integral el proceso. Utiliza elementos modulares de programación que le sirven de base para la construcción de bloques más complejos, de manera que los conocimientos obtenidos para un área específica los puedo usar en otra área.

Desarrolla habilidades para la resolución de problemas debido al constante uso de procesos metacognitivos.

¿Por qué es importante la programación?

Las sociedades contemporáneas requieren que los individuos piensen de manera crítica y que logren desarrollar sus habilidades en la resolución de problemas, en la producción e innovación y en el trabajo colaborativo.

La programación incrementa la capacidad de los estudiantes hacia el desarrollo del razonamiento lógico matemático porque profundiza el conocimiento y acrecienta la capacidad de los estudiantes en la formulación y comprensión de un problema, para plantear soluciones y así adicionar un valor a su pensamiento crítico.

Existe una estrecha relación del aprendizaje de la programación, con el desarrollo de habilidades de resolución de problemas porque los programas computacionales necesitan de algoritmos planteados para obtener soluciones.

A partir del año 2009, el PRONIE MEP-FOD replantea la estrategia de implementación de la programación en el trabajo con los estudiantes, definiendo el concepto de **Programación** como:

*“una actividad que utiliza las computadoras para plantear y resolver problemas o lograr objetivos de interés a través de procesos de razonamiento, diseño y organización de acciones posibles” y el de didáctica de la programación como “el planteamiento de métodos de enseñanza específicos para que los estudiantes puedan aprender de y con la programación”. De esta forma, se fortalece la idea de continuar con los esfuerzos para desarrollar en los estudiantes capacidades intelectuales como: razonamiento lógico, planteamiento y resolución de problemas, creatividad, comprensión conceptual, apropiación tecnológica, entre otros y que estos, a su vez creen productos programados mediante el uso de algoritmos (PRONIE MEP-FOD, 2014, p.6).*

## Didáctica de la Programación

Para desarrollar habilidades superiores de pensamiento se recurre al planteamiento y uso de la didáctica de y con la programación.

Boza y Brenes (2009, pág.4) mencionan que:

El objetivo de este aporte consiste en identificar los métodos de enseñanza–aprendizaje que permitan a los estudiantes alcanzar un nivel de comprensión adecuado con respecto a la programación, y utilizarla como una forma de plantear y resolver problemas con las tecnologías digitales.

La propuesta que se desarrolla en el Programa Nacional de Informática Educativa sobre el Andamiaje para el aprendizaje con la programación se concibe como un proceso escalonado, donde el acompañamiento de un mentor y el aprendizaje con los pares son aspectos esenciales. Este proceso abarca fases fundamentales:

1. Formular y comprender un problema u objetivo.
2. Crear puentes entre el objetivo deseado y el lenguaje de programación.
3. Utilizar un lenguaje de programación que posibilite alcanzar el objetivo deseado o la solución al problema.

Para empezar a programar, es importante que los estudiantes conozcan claramente las características mínimas del producto programado que deben obtener como resultado de su trabajo, pero que los estudiantes podrían superar. Este producto da cuenta de las metas de aprendizaje que orientan el desarrollo del proyecto. Esto representa para el educador el tener un planeamiento educativo que se desarrolle con **“el fin en mente”**.

### **Marco metodológico**

El Programa Nacional de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo en busca del logro de habilidades de pensamiento superior estableció los estándares de desempeño para:

“Establecer los desempeños que los estudiantes deben mostrar como evidencia de haberse apropiado de las tecnologías digitales para expandir su potencial intelectual (razonar, investigar, plantear y resolver problemas, crear, comunicarse y trabajar colaborativamente)”- (FOD, 2009, p.6).

De acuerdo a la siguiente información (FOD, 2009, p.7), podemos conocer los procedimientos para el establecimiento de los estándares:

- Elaboración de un estado de la cuestión y un marco de referencia conceptual y metodológico.
- Elaboración de una lista de expectativas de desempeño y consulta con grupos de profesores de Educación Técnica, Informática Educativa, asesores de Informática Educativa, investigadores en el campo, autoridades educativas y otros expertos en el área.
- Desarrollo de una investigación de campo nacional, para establecer los desempeños ya logrados por los estudiantes dentro del sistema educativo público, las expectativas de los educadores y directores y las principales limitaciones identificadas por ellos.
- Desarrollo y validación de un modelo conceptual que sintetizó los aspectos más relevantes para la construcción de los estándares, derivados de la literatura y los criterios de los actores consultados.

- Redacción y validación de perfiles de estándares por ciclo educativo.
- Desarrollo y validación de orientaciones didácticas para cada perfil de estándares.
- Elaboración de la publicación que presenta los estándares.

Además para el logro de los desempeños establecidos por el PRONIE MEP-FOD se elaboran las guías didácticas en estrecha relación con el ABP.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un modelo de acción pedagógica basado en la teoría constructivista de Jean Piaget, donde los estudiantes construyen sus conocimientos a partir de su interacción con el mundo de acuerdo a lo que conocen previamente y sus experiencias personales. El Buck Institute for Education de San Francisco, California en coordinación con la Fundación Omar Dengo han desarrollado una propuesta basada en este tipo de aprendizaje, en ambientes mediados con la tecnología, donde se hace posible que la población estudiantil desarrolle habilidades que le permiten de una forma dinámica y flexible resolver problemas. (FOD, 2010)

Las guías son propuestas de trabajo intencionadas que permiten la aproximación a un ambiente propicio para estimular la resolución de problemas a través de la programación, entre otras habilidades; estas propuestas fueron diseñadas, piloteadas, rediseñadas y en este momento su implementación está siendo evaluada. La intención para la práctica docente es que cada quien pueda crear su guía orientada por las mismas dimensiones de trabajo, proceso que ya dio inicio.

La guía didáctica está estructurada de la siguiente manera:

- Una descripción general del proyecto.
- Qué pretende el proyecto.
- Estándares de desempeño.
- Un mapa del desarrollo del proyecto.
- La estrategia de evaluación.
- Una ruta de trabajo con los estudiantes, la cual le indica el punto de partida, el desarrollo y el punto de llegada para este proyecto. Se proponen un conjunto de recursos y actividades que pueden ser adaptados a las necesidades emergentes en la puesta en práctica, de acuerdo a la población estudiantil, a las condiciones del laboratorio o a las herramientas de trabajo con que cuenten.



En este proceso se cuestionan y manifiestan los problemas para buscar soluciones y de esta forma aprender de manera efectiva.

Dentro de las tareas que se desarrollan en el ABP están la resolución de problemas donde se pueden tomar como fases, las mencionadas por Salas (2007):

- Comprender el problema. Reconocer lo que se pregunta.
- Crear un plan. Responder. Desarrollar el resultado de la respuesta.
- Examinar lo hecho. Verificar que indicadores manifiesta el resultado desarrollan la didáctica de la programación para crear los productos y así utilizar tanto sus conocimientos, como los nuevos adquiridos, donde realizan procesos de razonamiento, diseño y organización de acciones por medio de representaciones gráficas, secuencias lógicas, ordenan pasos, utilizan diferentes tipos de datos de acuerdo al lenguaje de programación que se esté utilizando.

## **Resultados**

Dentro de la Unidad de Evaluación de la Fundación Omar Dengo, durante el 2014 se realizó un estudio que permite aproximarse a los niveles de logro de los estándares alcanzados por los estudiantes.

En este estudio, participaron 9.829 estudiantes egresados de segundo ciclo de primaria que fueron parte por un tiempo específico en la oferta de proyectos de aprendizaje mediados con guías didácticas. En total 119 colegios tanto de zona rural como urbana.

Se les aplicó un instrumento digital, por lo que la muestra se restringió a colegios con conectividad a Internet.

Los resultados serán publicados en detalle durante el año 2015, no obstante preliminarmente se puede indicar que a partir de un modelo estadístico tipo Rasch y de regresión lineal que permitieron establecer que los estudiantes con mayor tiempo de participación en el PRONIE MEP – FOD (de 3 a 6 años) son los que mejores puntuaciones obtuvieron en las tres dimensiones de los estándares, a saber: productividad, ciudadanía y comunicación, y resolución de problemas e investigación.

Algunas de las variables que incidieron favorablemente los resultados en la dimensión de resolución de problemas e investigación fueron el tiempo de participación en el PRONIE MEP – FOD y la tenencia de computadoras en el hogar.

Se evidencia de manera consistente que los estudiantes participantes del PRONIE MEP – FOD muestran resultados más positivos en el alcance de estas expectativas de

aprendizaje, frente a otros que no han tenido la oportunidad. Aunque se considera que aún falta bastante camino por recorrer para lograr los estándares tal como están planteados.

El PRONIE MEP – FOD realiza esfuerzos importantes y sostenidos para continuar generando oportunidades de aprendizaje que favorezcan el acceso, uso y apropiación de las herramientas tecnológicas para aprender. Por lo tanto, se están realizando acciones para asegurar un tiempo efectivo en el laboratorio de informática educativa (o inclusive analizar la posibilidad de incrementarlo), crear nuevos espacios de aprendizaje y preparar mejor a los educadores y directores para apoyar el logro de los resultados.

### **Hacia Donde vamos**

Existen actualmente movimientos a nivel mundial que apoyan directa o indirectamente el desarrollo de habilidades para formular y resolver problemas.

Se utilizan en estas experiencias, la exploración en forma práctica de los enfoques y metodologías para la formulación y resolución de problemas tales como Tinkering, Ingeniería del diseño, Uso del Pseudocódigo, 7 pasos para la resolución de problemas, pensar, hacer y mejorar.

Dentro del PRONIE MEP-FOD se ha tomado la decisión de incorporar esas tendencias a futuro para fortalecer aún más la resolución de problemas.

El modelo didáctico en el Laboratorio de Informática Educativa, toma en consideración, tres corrientes de Pensamiento:

- Movimiento Maker
- Aprendizaje por diseño
- Ciencias de la computación

En cuanto al Movimiento Maker, se pretende empoderar a los niños y jóvenes para que usen sus mentes y cualquier material que pudieran poner en sus manos, en la resolución de un problema. (PRONIE, 2014, p.9).

Libow y Stager, (2013) mencionan que el hacer, pensar y diseñar son caminos que podrían hacer visible el conocimiento en toda proceso de aprendizaje sin importar la edad de los estudiantes. Para esto sugiere que el espacio de construcción esté definido por tres procesos:

- *“Making”*: se refiere al rol activo de construir un aprendizaje de manera divertida. Quien hace tiene en su mente un producto cuando está trabajando con herramientas y materiales.

- *“Tinkering”*: es un proceso en donde domina la mentalidad de aprovechar constantemente el juego para la resolución de problemas a través de las experiencias directas, experimentos y descubrimientos.
- *“Engineering”*: se extrae de la experiencia directa. Las construcciones podrían responder a un proceso intuitivo o aspectos formales de la ciencia para empezar a desarrollar la mejor explicación, el mejor ajuste y predecir al mundo las mejores soluciones al respecto.

## **Conclusiones**

Analizando el proceso de implementación de la propuesta se puede determinar que:

Es necesario establecer la coordinación con los Centros Educativos para que lo adopten como un proyecto propio de la institución.

La población beneficiada con estos procesos es muy alta, por lo que asegurar su participación constante permitirá valorar el impacto directo sobre la misma y así se fortalece la toma de decisiones para mejorar.

Los resultados demuestran que a mayor tiempo de exposición en los laboratorios de Informática Educativa la población adquiere un mayor desarrollo de las habilidades que se pretenden alcanzar.

Los ambientes de aprendizaje propuestos favorecen el uso de la programación con una clara orientación hacia el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas.

El marco epistemológico sobre los que se fundamentan las propuestas es constructivista y su quehacer constructor lo que facilita el desarrollo de competencias específicamente las relacionadas con las habilidades para la resolución de problemas.

## **Recomendaciones**

Retomar espacios de valoración, que permitan determinar los procesos de resolución en los diversos procesos para la resolución de problemas, como fuente de refuerzo de los aprendizajes.

Ampliar los espacios destinados al desarrollo de las propuestas, para poder favorecer una mayor exposición a ese tipo de espacios.

Abrir espacios, que promuevan la participación voluntaria, en procesos de programación para favorecer la resolución de problemas.

Incluir el uso de dispositivos, como el arduino dentro de propuestas que permitan el establecimiento de retos personales en donde el estudiantado pueda de una forma creativa, diseñar, hacer, pensar, construir y valorar de acuerdo al establecimiento de un producto la búsqueda de una solución.

Utilizar con las poblaciones de corta edad, prácticas educativas que incorporando en sus propuestas el uso de mecanismos simples o elementos que permiten combinar la programación con elementos físicos tal como el WEDO para profundizar en la resolución de problemas.

Promover una oferta de desarrollo profesional docente acorde con las necesidades de este nuevo modelo de trabajo.

Ofertar propuesta de aprendizaje autónomo a través de herramientas virtuales.

## Referencias

- Falbel, A. (2001). Construcciónismo. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Programa de Informática Educativa. Recuperado de: <http://www.tecnoedu.net/lecturas/materiales/lectura15.pdf>.
- Feurzeig W.; Horwitz P.; y Nickerson R. S. (1981). Microcomputers in education (Report No. 4798) Prepared for: Department of Health, Education, and Welfare - National Institute of Education.
- Fundación Omar Dengo. (s. f.) Lanzamiento y Sincronización de Procesos. Módulo para docentes con experiencia en ambientes educativos informatizados. Unidad 002-99-M. San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.
- Fundación Omar Dengo. (2000). El ambiente de aprendizaje informatizado en el contexto PIE MEP-FOD: Un desafío. Publicado por la FOD.
- Fundación Omar Dengo. (2010). Manual para el aprendizaje basado en proyectos: Una guía para el aprendizaje basado en proyectos orientados por estándares. San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.
- Libow, S. y Stager, G. (2013). Invent to learn: Making, tinkering and engineering in the Classroom. Torrance, CA. Constructing Modern Knowledge Press.
- Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD. (2009). Didáctica de la Programación en el contexto PRONIE MEP-FOD: Contextualización.
- Programa Nacional de Informática Educativa. (2014). Proyecto Renovación de la Propuesta para Laboratorios de Informática Educativa. San José: FOD.
- Salas, I. (2007). Una Propuesta Didáctica para la programación con Micromundos. EUNED, San José. Costa Rica.
- Ruiz y Sánchez. (2007). Educatrónica: innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología. UNAM.
- Zúñiga y Brenes. (2008). Fundación Omar Dengo. Estándares para estudiantes en aprendizaje con tecnologías móviles. San José: FOD.
- Zúñiga, M., Núñez, O., Chacón, D., Vindas, K., Escalona, M.; Villalobos, M., Carmiol, N.; Rivera, V. (2014). Niveles de logro de los estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales. Informe diagnóstico con estudiantes del sistema educativo público beneficiados y no beneficiados por el PRONIE MEP-FOD. Fundación Omar Dengo, Unidad de Evaluación.

### **Tecnología, Ciencia y Emprendimiento en los Liceos Rurales "Conocimiento y autoconocimiento para emprender"**

Rosa Elena Chacón Coto  
Ana Catalina Espinoza Ortíz  
Allan Otárola Villalobos

#### **Resumen**

Rural Emprende es un proyecto que nace dentro de la iniciativa de REMA y que brinda una opción innovadora para el trabajo en los talleres socio-productivos.

El proyecto ayuda a formar personas emprendedoras altamente identificadas con el medio ambiente y su entorno socio-cultural.

Jóvenes estudiantes que tienen la oportunidad de beneficiarse por este proyecto durante los cinco años de su estancia en la educación secundaria, serán capaces de hacer uso productivo de la tecnología para la generación de ideas de eco-negocios fundamentados en conocimiento científico, tecnológico y esperando que ellos mismos puedan crear oportunidades de desarrollo en sus comunidades.

#### **Introducción**

En la educación se deben considerar todos los dominios de la conducta humana, es decir, la esfera cognoscitiva, psicomotora y emocional (Tobasura-Acuña, 2006). García ( 2012) es contundente, la educación no puede reducirse únicamente a lo académico, a la obtención y procesamiento de la información, al desarrollo estrictamente cognitivo o a las interacciones sociales, como si éstas se dieran en abstracto, sino que debe abarcar todas las dimensiones de la existencia humana.

Para aprender se debe tener la disposición, es decir, se debe tener motivación para relacionar el nuevo aprendizaje con el que ya sabe y esto tiene lugar cuando se percibe el estudio como algo importante y se participa de manera responsable del mismo, siendo primordial entonces la motivación. El aprendizaje realizado por propio interés es el más perdurable y profundo. Cuando una persona percibe el aprender como necesidad, incrementa su motivación para hacerlo, mientras que una actitud negativa hacia el aprendizaje creará fuertes barreras internas (Carabús, Scaglia, & Freiría, 2004).

## **Contextualización**

Los liceos rurales nacen como una necesidad identificada por el MEP, de manera que jóvenes de estas comunidades tengan oportunidades reales de continuar sus estudios mediante una opción educativa de calidad y que sea pertinente con su medio y sus condiciones socioeconómicas.

La educación en zonas rurales debe atender necesidades particulares del contexto, trabajar la educación de manera integral para lograr individuos capaces de crecer y desarrollarse productivamente en sus comunidades, individuos con conocimiento de sí mismos y del entorno. Sin embargo, recientes trabajos de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) dejan ver que en zonas rurales de Costa Rica existen problemáticas como acceso a empleo, deserción escolar, pobreza, entre otros, que afectan a las personas jóvenes, específicamente aquellas entre 15 y 35 años de edad, siendo las personas jóvenes las que representan un porcentaje significativo del total de la población de las zonas rurales del país, en las cuáles no existen suficientes fuentes de empleo formal para responder a la cantidad de jóvenes que buscan un trabajo. (Vargas, 2013)

Los Liceos Rurales son centros educativos que ofertan el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada en zonas rurales de nuestro país. Se encuentran ubicados en contextos con características diversas, tales como difícil acceso, comunidades indígenas, zonas costeras, zonas agrícolas, entre otras.

Esta modalidad surge como respuesta del Ministerio de Educación Pública, ante las demandas de servicios educativos que amplíen su oferta a la Educación Diversificada en las comunidades rurales dispersas del país y se nutren de dos experiencias previas, la escuela unidocente y la telesecundaria.

El plan de estudios de estos liceos está integrado por tres grandes áreas, según se dispone en la Propuesta Curricular de los Liceos Rurales (MEP, Modificación de la propuesta de Liceos Rurales, según acuerdo 05-52-2009., 2013):

- 1. Área Intelectual:** está centrada en el desarrollo de las competencias necesarias para apropiarse del conocimiento y las habilidades propias de cada asignatura del currículo básico nacional. Esta área es congruente con las asignaturas que se desarrollan en cualquier otra institución de Tercer Ciclo y Educación Diversificada.
- 2. Área Personal-social:** se promueve la formación ética, estética y ciudadana del estudiantado. Se promueve la construcción del proyecto de vida del grupo estudiantil con un fuerte ingrediente vocacional, propiciando la generación de espacios para la integración con iguales y con personas adultas, promoviendo su capacidad artística y cultural.

**3. Área Socio-productiva:** constituye una oportunidad para que estudiantes de los Liceos Rurales adquieran una serie de conocimientos y habilidades vinculadas con el mundo del trabajo, útiles para contribuir con la economía familiar y el desarrollo socio-productivo de sus comunidades rurales. Se promueve el desarrollo comunal y el desarrollo del pensamiento científico, tecnológico y social. Se imparten seis horas semanales.

Durante el 2010, el Programa Nacional de Informática Educativa MEP - FOD (PRONIE MEP-FOD) observa una oportunidad de fortalecimiento de las ofertas educativas del MEP, y en conjunto dirigen su atención hacia los Liceos Rurales, los cuales representan un contexto educativo oportuno y adecuado para desarrollar una propuesta educativa fortalecida de acuerdo a los objetivos del PRONIE MEP-FOD, y a las expectativas de logro fijadas por el Ministerio de Educación Pública para estos liceos.

Bajo ese contexto se inicia la ejecución del proyecto Rem@ "Redes Móviles para el aprendizaje" que tiene como objetivo general favorecer el desarrollo integral de estudiantes y de los liceos rurales para funcionar como impulsores del mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Este proyecto se hace realidad en mayo del 2011 en el Liceo Rural El Carmen de Nandayure, donde se realiza la primera instalación del proyecto que ofrecía a cada institución seleccionada la incorporación de computadoras personales tanto para estudiantes como docentes en un Modelo 1:1. Los modelos de implementación y proporción como solución tecnológica llamados Modelo 1:1 o Modelo 2:1, consisten en la distribución de computadoras portátiles a estudiantes y docentes, ya sea una computadora por persona (1:1) o dos personas por computadora (2:1). En una condición ideal estos dispositivos tienen conexión a Internet. Además, en este tipo de modelo existe la posibilidad de ampliar el beneficio ya que cada estudiante tiene la posibilidad de llevar la computadora asignada a su casa, lo que puede significar el beneficio del núcleo familiar, permitiendo el uso de la tecnología a más de una persona.

Rem@ además ofrece capacitación para la alfabetización tecnológica y para el aprovechamiento del recurso tecnológico de tal manera que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje del grupo estudiantil y la práctica docente de cada profesional en educación del centro educativo. Durante el año 2011 se beneficiaron 11 liceos rurales y a la fecha hay 70 liceos rurales instalados.

En el año 2012 se crea el Proyecto Rural Emprende como un componente del Proyecto Rem@, cuyo propósito es fortalecer en jóvenes de zonas rurales capacidades de emprendimiento pertinentes que potencien el desarrollo económico y ambiental



de sus comunidades. Este proyecto nace de la necesidad de apoyar el modelo pedagógico de los Liceos Rurales mediante el desarrollo de un programa para el emprendimiento juvenil en el área Académicas y Socio-productivas.

### **Sustento teórico sobre el uso de las tecnologías en la educación**

La Agencia de la ONU, propone propiciar el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas y los recursos turísticos y agroalimentarios existentes en las comunidades, para que la juventud rural tenga acceso al empleo mediante la creación de sus propios emprendimientos, y que esto a la vez, contribuya con la reducción de la pobreza y favorezca la seguridad alimentaria de las comunidades (Vargas, 2013).

En atención a estas necesidades en el Proyecto Rem@ y en su componente de Rural Emprende se aborda el tema de la tecnología desde el punto de vista de Apropiación Social, entendida esta como la capacidad de sacar ventaja de las potencialidades de las tecnologías en las diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana, lo que implica conocer lo necesario y lo suficiente de su uso. (Chacón & Rodríguez, 2015)

En una era tecnológica como la actual, es importante equipar a la ciudadanía con las herramientas necesarias para hacer uso productivo de las herramientas digitales y sacar el mejor provecho en beneficio propio y el de su comunidad. Modelos como el 1:1 o 2:1 se presentan como la solución a la brecha digital y contienen principios pedagógicos relacionados con la interacción, la colaboración en grupo y la formación de redes. Sin embargo, lo que suele suceder con frecuencia es que se incorpora como tecnología nueva, pero con hábitos viejos, con lo cual se desperdicia potencial. Sobre las computadoras, Meza y Cantarell (2002) aclaran que las computadoras por sí mismas no tiene un valor pedagógico, por lo que para utilizarlas en educación es preciso integrarlas en la acción didáctica.

La tecnología puede potenciar de manera positiva el aprovechamiento de la clase, una propuesta de clase planificada con tecnología ayuda a que los contenidos se aborden de una manera más amplia y que la responsabilidad del aprendizaje sea compartida entre docente y estudiantes. La incorporación de la tecnología al aula, trae consigo una gran cantidad de beneficios, uno de los más importantes quizás es la capacidad de proveer experiencias de aprendizaje más diversas, facilitándoles así oportunidades a todos los estudiantes en sus distintas formas de aprender. La tecnología vista como una herramienta que nos permite descubrir, experimentar, crear y reflejar nuestros pensamientos.

## **Sobre la experiencia de Rural Emprende**

Por esta razón en el proyecto Rural Emprende se diseñaron actividades específicas contenidas en guías didácticas dirigidas al grupo docente de Estudios Sociales, en donde se incorpora el uso de la computadora y otros recursos digitales y tradicionales para la enseñanza de los fenómenos naturales y antrópicos en su clase regular. En el área Socio-productiva se trabaja con docentes de todas las materias, que con el uso de las guías didácticas van tejiendo en su quehacer las actividades que le dan forma total al proyecto. El grupo de jóvenes tienen la oportunidad de utilizar la tecnología para conocer más sobre su comunidad (investigar), plasmar sus ideas y sus reflexiones sobre su contexto y sobre su cultura, compartir y validar información, experimentar, generar hipótesis, hacer trabajo en equipo, practicar la comunicación asertiva y la tolerancia, planificar y desarrollar proyectos de investigación y emprendimiento, además de documentar sus experiencias y experimentos por medio de fotografías y videos.

Esta serie de actividades facilita el uso de tecnologías digitales con el objetivo de mejorar la comprensión de los contenidos desarrollados. La posibilidad de transmitir información escrita, imágenes, expresiones orales, películas, etc., no sólo nutre la interacción docente-docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante, sino que también nutre y constituye un factor de apoyo importante en el desarrollo de clases expositivas (Capuano, 2011).

Uno de los intereses del proyecto es que la población estudiantil aprenda a usar la tecnología para generar conocimiento y así tener la posibilidad de desarrollar emprendimientos sólidos, basados en datos comprobados mediante conocimiento científico.

Internet es, sin lugar a dudas, otra herramienta valiosa que permite la divulgación de cualquier tema u obra y ofrece diferentes formas de llegar a la población y obtener respuestas y opiniones. Dentro del universo cibernético, las redes sociales son el medio más fácil de usar y directo para hacer públicas las ideas; en el caso de Rural Emprende, se utiliza Facebook, herramienta que ha permitido estar conectados constantemente con un número considerable de estudiantes y docentes de los diferentes puntos geográficos que conforman la población de los liceos rurales con los que se está trabajando actualmente y de esta manera brindar atención oportuna a dudas, informar sobre diversos temas y divulgar los diferentes trabajos y actividades que realizan en sus liceos.

## **El conocimiento científico y tecnológico para estimular las capacidades emprendedoras.**

El conocimiento científico se entiende como la habilidad para interpretar la

información con que se cuenta (conceptos científicos, datos, hechos, teorías, leyes), transferirla, aplicarla a situaciones diferentes, la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas. Es una construcción humana, que no es una verdad absoluta sino que está en permanente transformación (MEP, 2009).

Sobre la enseñanza de las ciencias, se encuentran autores que opinan sobre una enseñanza destinada a promover en jóvenes, decisiones respecto a cuestiones de la vida real relacionadas con la ciencia y la tecnología, para participar de manera activa en sus comunidades y asuntos públicos y polémicos o para el trabajo.

Puesto que lo deseable es que el conocimiento científico de una persona crezca a lo largo de toda su vida, resulta claro que el sistema formal de aprendizaje no puede ser la única vía responsable. La educación informal, los medios de comunicación, los diversos entornos (familiar, de grupo de iguales, comunal) y en general, la propia vida proporcionan contextos de aprendizaje e información. Sin embargo, es necesario que la educación formal brinde las herramientas mínimas necesarias para que este grupo de jóvenes puedan manejar, seleccionar, y verificar la información que se les presenta, y además, sepan sacar provecho de este conocimiento para sus propias vidas, las vidas de sus familias, de la comunidad y de su entorno en general mediante proyectos emprendedores.

El emprendimiento no debe ser visto como un asunto de moda, único y desligado de lo que usualmente hacemos en las aulas, más bien debe ser abordado de manera complementaria con los aprendizajes que tienen los y las jóvenes en las aulas. El emprendimiento es una oportunidad para disminuir el impacto de las condiciones de escasez laboral que se dan en nuestros países, y por qué no, disminuir también la deserción estudiantil.

Las tendencias actuales en enseñanza de las ciencias y el fortalecimiento de habilidades de emprendimiento, apuntan al desarrollo de destrezas en el grupo de estudiantes que les permita valorarse a sí mismos, a sus familias, a su comunidad, su entorno y sus raíces. En el proyecto Rural Emprende se da gran valor a generar una sensibilización hacia los problemas de su entorno próximo para que en un futuro éstos puedan ser ciudadanos que trabajen solidariamente en su superación, que puedan brindar soluciones a problemas cotidianos de manera crítica y que finalmente puedan proponer una idea de eco-negocio fundamentada en información científica.

Para el 2015, el proyecto Rural Emprende se está efectuado en 29 liceos rurales participantes del proyecto REM@.

Como se explicó antes, el proyecto trabaja dos de las tres áreas, a saber, la Intelectual y la Socio-productiva. En estas áreas se propicia una alfabetización científica con el fin de favorecer jóvenes emprendedores en un mundo cada vez más impregnado de ciencia y tecnología pero consolidando un alto nivel de aprecio y

respeto por el mundo natural que les rodea, respeto para sí mismos y para las demás personas, aprecio por el conocimiento y la capacidad de aprovecharlo para beneficio económico y social. En esta alfabetización se desea contribuir en el mejoramiento de la comprensión sobre fenómenos naturales y antrópicos en un continuo de actividades, instrucciones y prácticas sobre los mundos natural y artificial, con diferentes niveles y grados respecto al año y los temas abordados en el currículo oficial del MEP y su relación con sus contextos culturales, económicos y sociales inmediatos. Además se trabaja como hilo conductor el autoconocimiento a lo largo de su vida colegial.

Este continuo recorre la siguiente secuencia:

**Tabla N° 1: Contenidos según nivel**

Nivel	Énfasis
Sétimo	Talentos y habilidades para fortalecer la autoestima Observación Formulación y verificación de hipótesis.
Octavo	Observación Registro, recopilación e interpretación de datos. Formulación y verificación de hipótesis.
Noveno	Talentos y habilidades para identificar los intereses particulares. Pregunta de investigación. Objetivos de investigación. Redacción de un marco de referencia. Diseño de la metodología. Recolección de datos. Sistematización de datos. Discusión de datos. Redacción del informe final.

Décimo	<p>Talentos y habilidades para fortalecer la capacidad emprendedora.</p> <p>Estudio del contexto comunal</p> <p>Emprendimiento como proyecto de vida.</p> <p>Analizar la idea de eco-negocio</p> <p>Realizar estudio de factibilidad</p> <p>(Toma de decisiones con datos reales)</p>
Undécimo	<p>Aplicar conocimientos sobre emprendimiento-responsabilidad social y uso productivo de la tecnología para poner en práctica una idea de eco-negocio.</p> <p>Establecer alianzas y redes de apoyo para propiciar encadenamientos productivos.</p>
Clases de Estudios Sociales de 7° a 11° año	<p>Se trabajan las temáticas relacionadas con fenómenos naturales y antrópicos. Se sensibiliza, concientiza y se informa sobre los impactos negativos y positivos que como seres humanos podemos generar sobre nuestro contexto social y ambiental. Para desarrollar las clases se utilizan tecnologías digitales y materiales tradicionales siguiendo la coherencia y congruencia del plan de estudios oficial del MEP.</p>

Fuente: Elaboración propia

El proyecto apuesta que un grupo estudiantil que inició en el proyecto en séptimo año, cuando ingrese a décimo año tendrá conocimiento del método científico y una sensibilidad hacia el medio ambiente que le permitirá preparar la construcción de un proyecto de emprendimiento al que se conoce como eco-negocio, atinente y pertinente a las necesidades y requerimientos actuales. Este grupo estudiantil, al llegar a décimo año, ya ha realizado experimentos, mediciones, investigaciones basadas en el método científico y todo este conocimiento más un poco de creatividad les permitirá iniciar una idea de eco-negocio.

Además, la población estudiantil, desde que inicia la propuesta en séptimo año trabajan temas transversales como proyecto de vida y habilidades para la vida y el trabajo; valorando la importancia del desarrollo integral del individuo, no se puede pensar en jóvenes sensibilizados con el medio ambiente y con habilidades de emprendimiento, sin pensar primero en fomentar oportunidades para que estas personas jóvenes logren un autoconocimiento y valoración de sí mismos y sus

entornos. Rural Emprende se fundamenta en la pedagogía crítica, en tanto pretende que jóvenes fortalezcan capacidades y habilidades para procurar cambios positivos en sus vidas y para el beneficio de sus comunidades. La propuesta apunta a fortalecer la capacidad de incidencia de estudiantes para transformar su realidad, por medio de un proceso reflexivo de su contexto y la proposición de ideas de eco-negocio acordes a su contexto cultural (Chacón & Rodríguez, 2015).

La propuesta enfatiza en el valor que tiene el autoconocimiento, que él o la estudiante sea capaz de reconocer que todas las personas tienen habilidades en algún área, y además identificar cuáles son las suyas, también fomenta el conocimiento y valoración del contexto en el que se desarrolla (su familia y comunidad).

A partir del conocimiento y el autoconocimiento es que el grupo de jóvenes, como individuos integrales pueden visualizarse como emprendedores que aportan a su vida, a sus familias, a sus comunidades y al medio ambiente.

En Rural Emprende, las actividades del taller están planteadas de tal manera que cada joven es protagonista y actor principal en la ejecución de todas ellas, el o la docente tiene el rol de facilitar el camino y organizar el ambiente en la clase para que las situaciones de aprendizaje se desarrollen con la participación activa y constructiva del grupo estudiantil.

Se promueve desde todo punto de vista que cada estudiante se sienta identificado con sí mismos, con sus fortalezas y con su entorno, que se sientan productivos y parte activa de su proyecto de vida y del desarrollo de su comunidad, basándose en el conocimiento y la evidencia.

El interés último es generar jóvenes con capacidades emprendedoras basadas en conocimientos científicos, que les permitan conocer su contexto, los fenómenos naturales y antrópicos que le afectan y benefician, y de esta manera se garanticen solidez en sus propuestas.

## Referencias

- Capuano, V. (2011). El uso de las TICs en la enseñanza de las ciencias naturales. *Virtualidad, Educación y Ciencia.*, p. 79-88.
- Carabús, O., Scaglia, M., & Freiría, J. (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires: Biblos.
- Chacón, R. E., & Rodríguez, C. (2015). *Rural Emprende, Desarrollando mi econegocio*. San José, Costa Rica: Documento interno.
- Dengo, Fundación Omar;. (2015). *Rural Emprende, Desarrollando mi econegocio*. San José, Costa Rica: Documento interno.
- Dirección de Desarrollo Curricular M.E.P. (19 de Setiembre de 2013). Consejo Superior de Educación República de Costa Rica. Obtenido de Consejo Superior de Educación República de Costa Rica: [http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/propuesta\\_liceos\\_rurales\\_cse\\_julio\\_2013.pdf](http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/propuesta_liceos_rurales_cse_julio_2013.pdf)
- Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías, los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Obtenido de Educación y nuevas tecnologías, los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*, p. 97-109.
- MEP. (2009). *Educación científica basada en la indagación. Módulo 1*. San José: Departamento de Gestión de Recursos, Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez.
- MEP. (2013). *Modificación de la propuesta de Liceos Rurales, según acuerdo 05-52-2009*. San José: Dirección Curricular, MEP.
- Meza, A., & Cantarell, L. (29 de Mayo de 2002). Importancia del manejo de estrategias de aprendizaje para el uso educativo de las nuevas tecnologías de información y comunicación en educación. Obtenido de Ciberoteca: [http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp\\_doc\\_71.html](http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp_doc_71.html)
- Ministerio de Educación Pública. (Junio de 2009). Consejo Superior de Educación República de Costa Rica. Obtenido de Consejo Superior de Educación República de Costa Rica: [http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/propuesta\\_liceo\\_rural\\_2009.pdf](http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/propuesta_liceo_rural_2009.pdf)
- Tobasura-Acuña, I. (26 de Agosto de 2006). *Luna Azul*. Obtenido de Luna Azul: [http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/ea32a353Revista1\\_2.pdf](http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/ea32a353Revista1_2.pdf)
- Vargas, T. (2013). *Emprendimientos juveniles son clave para el desarrollo rural y la disminución de la pobreza*. Obtenido de *Emprendimientos juveniles son clave para el desarrollo rural y la disminución de la pobreza*: [http://coin.fao.org/coin-static/cms/media/6/13589708489560/cp13-02\\_jem.pdf](http://coin.fao.org/coin-static/cms/media/6/13589708489560/cp13-02_jem.pdf)

### ¿La evaluación formativa una práctica presente en las aulas universitarias?

Luz Stella García Carrillo

#### Resumen

Este texto ofrece una panorámica sobre los planteamientos teóricos de la evaluación formativa en la Educación Superior desde la perspectiva y los matices propuestos por algunos pensadores en el tema. Además, indaga respecto a la presencia la evaluación formativa y enuncia algunas razones por que no es una práctica cotidiana en las aulas universitarias. Al final presento algunas consideraciones para resignificar el concepto y para asignar a las prácticas evaluativas un alto sentido formativo, entendida la evaluación como una actividad para el aprendizaje, para construir y reforzar el conocimiento y para aprender del error.

#### Introducción

La evaluación es parte de un todo, que permite visualizar una panorámica y la situación general de la educación y la pedagogía. La Universidad del Tolima ubicada en Ibagué, Colombia, es una universidad pública que desde hace 70 años ofrece programas formación profesional, cuenta hoy con 40.000 estudiantes de todo el país en la modalidad presencial y a distancia. Dado que la normatividad, los documentos institucionales y las prácticas evaluativas muestran un rezago, se está en un proceso de reconstrucción y actualización a nivel institucional. El grupo de investigación Devenir Evaluativo actualmente desarrolla la investigación "Construcción de referentes teóricos y procedimentales de la evaluación de los estudiantes de la Universidad del Tolima" de donde surge este estudio documental y bibliográfico sobre los planteamientos teóricos de la evaluación formativa en la Educación Superior.

La evaluación educativa es un proceso heterogéneo y multidimensional que se mueve en un amplio rango de posiciones teóricas que sustentan y dan sentido a multiplicidad de prácticas evaluativas (García Carrillo, 2010). No es solamente un resultado cuantitativo representado en un número, cifra o estadística que permite comparar y especialmente verificar el aprendizaje de los estudiantes a través de los resultados en diferentes pruebas externas, masivas y estandarizadas. Es necesario asumir que la evaluación, no es un conjunto de procedimientos técnicos desarticulados y eminentemente instrumentales, que se relacionan y afectan las posturas, tendencias y desarrollos curriculares y didácticos.



De hecho, las políticas que promueven las reformas educativas, articulan la evaluación entre otras cosas, con la estructuración de los sistemas de calidad y excelencia educativa, el estado continúa reforzando su función de inspección, vigilancia, auditoría, sanción y rendición de cuentas a las instituciones educativas, docentes y estudiantes con acciones de corte burocrático, especialmente en la gestión administrativa, financiera y académica a partir de resultados cuantificables; generalmente con la intención de establecer la relación costo – beneficio entre la inversión del estado por estudiante en la perspectiva del eficientísimo pedagógico y la efectividad productiva del proceso educativo.

En la administración pública y el sector educativo muchos funcionarios centran su interés y trabajo en preparar sus informes para la rendición de cuentas, que paulatinamente se convirtió en una práctica habitual con un sentido técnico hacia el exterior y no al interior de los sujetos y la institución. Hecho que afectan la lectura pedagógica de la evaluación en la universidad considerada “una necesidad no explicitada ni ejercida suficientemente, pese a que las instituciones de educación formal deberían ser evaluadoras por esencia en su quehacer cotidiano. Ésta ha funcionado más como una actividad reglamentaria que cumple con la función de certificar” (Salinas, 2002, pág. 3).

Por otro lado, en las universidades la evaluación no ha sido un tema de estudio prioritario y riguroso. Aunque, hoy en el proceso de transformación conceptual de la evaluación educativa se tiende a desarrollar prácticas evaluativas fundamentadas en referentes pedagógicos – formativos más reflexivos y críticos que es indudablemente la función **más importante de la evaluación y su razón de ser como proceso pedagógico y lo que justifica su presencia en la universidad.**

Desde hace muchos años se habla de la evaluación formativa de los estudiantes. Scriven en 1967 definió y diferenció entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa dando origen a un tema de gran importancia que evolucionó a la par con los desarrollos y avances de la educación. Se constituye en un concepto sólido, determinante que presenta variedad matices y características, que enfatiza que la finalidad de la evaluación debe ser la formación, no obstante, en ocasiones puede sostenerse que la evaluación formativa en parte ha perdido su horizonte.

El término “evaluación formativa” es uno de los conceptos más repetidos en los documentos y normas que marcan las directrices en el sector educativo. Desafortunadamente el uso ha provocado que ciertos conceptos pierdan o desfiguren su significado, dada la trascendencia de la evaluación formativa que busca que los estudiantes aprendan más y mejor, mucho se habla, “de la evaluación en términos formativos o de la evaluación formativa. Sin embargo, esta referencia ha estado en ocasiones acompañada de una expresión un tanto ambigua y sin contexto de lo que realmente significa el proceso de evaluar” (Salinas, 2002, pág. 22) en la universidad.

## **La evaluación formativa**

En cuanto a la expresión "evaluación formativa" está se utiliza y repite muchas veces en los escenarios educativos, en algunos casos es un concepto difuso e impreciso, porque, no se tiene una comprensión del término y sus implicaciones. La "evaluación formativa" se puede considerar una "palabra o expresión vagabunda" ya que es asumida y se le asignan variedad de significados en los vaivenes del uso se apropia de múltiples sentidos o pierde su sentido con implicaciones en el currículo, la didáctica, la evaluación misma y en la vida escolar" (García Carrillo, 2014).

Otra cuestión a considerar que cuando se habla de evaluación formativa todos entienden y comprenden lo mismo y se refirieren en apariencia a un concepto general donde subyace un discurso único y universal aunque, la evaluación formativa "a estado de moda" vale la pena preguntar si ha logrado transformar e impactar de forma explícita las prácticas evaluativas de los estudiantes especialmente lo pedagógico o solo se queda en palabras y más palabras, carentes de trascendencia y significación.

La evaluación presenta matices que enfatizan en diversos aspectos formativos. Por ejemplo. Cabrales (2008) afirma que:

"Evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes, como está enseñando y cómo puede mejorar. Al final de este proceso docentes y estudiantes juzgan si han logrado los objetivos de enseñanza y emiten un juicio de valor que permite tomar decisiones para intervenir los procesos, tanto de enseñanza como de evaluación de los aprendizajes" (pág. 146).

Popham (2013) agrega.

"La evaluación formativa es un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus proceso de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. La evaluación formativa es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a profesores como alumnos" (p. 14).

En el mismo sentido son importantes las palabras de Salinas (2002)

"La evaluación de los aprendizajes en la universidad debe concebirse como un proceso para promover la discusión, la reflexión y la investigación. La discusión debe darse en términos de la participación de los distintos actores que argumentan sus puntos de vista; la reflexión debe transcurrir en tanto sentido colegiado de grupos

de trabajo; y la investigación debe aportar, en la medida en que sus hallazgos tracen nuevos caminos para dibujar un horizonte de sentido que involucra a toda la institución” (pág. 9)

Por su parte, Álvarez Méndez (2009)

“La formativa es la función tan permanentemente presente en los discursos pedagógicos como ausente de las prácticas en el aula ..... probablemente porque las formas de practicar la evaluación nunca respondieron a la intencionalidad formativa. Evaluamos siempre con la intención de mejorar, de aprender, de conocer, de saber, de tomar decisiones adecuadas y justas” (p.224).

Por mí parte planteo, que: la evaluación formativa es un proceso estructurado, situado, continuo que valora y aporta al aprendizaje, permite obtener información para conocer la evolución del estudiante, sus avances y dificultades. Tiene como finalidad por un lado asignar una nota o calificación y por otro, favorecer el aprendizaje, retroalimentar, y mejorar los procesos formativos.

### **¿Porque no es una práctica en el aula?**

Las tradiciones fuertemente adheridas a las prácticas evaluativas de alguna manera persisten y se conservan sin cambios relevantes en los escenarios educativos, se repiten día a día las mismas prácticas evaluativas como hábitos fuertemente incorporados porque, se supone son válidas y exitosas y por lo tanto no se requiere revisarlas o cambiarlas “En nuestro medio Universitario (Colombia) hay una serie de tendencias, costumbres y vicios” (Cabrales, 2008, pág.14) que continúan presentes el proceso evaluativo.

### **El divorcio entre la evaluación y la pedagogía**

Una de las razones que permiten la presencia y el interés casi exclusivo por la evaluación sumativa, es la desarticulación entre la evaluación y la pedagogía con una mirada tradicional de la evaluación como una actividad final, aislada y desarticulada del resto del proceso. El problema de la evaluación no son resultados, ni la calificación a través de números o letras que los representan, ni de orden estadístico, el problema es de carácter pedagógico. “En su función formativa la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende. También de quien enseña” (Álvarez Méndez, 2009, pág. 221).

Otra práctica rutinaria que desconfigura la evaluación es creer que evaluar es responder de forma oral o escrita una serie de preguntas que den cuenta y evoquen los contenidos tratados. El examen o prueba escrita es aún el instrumento más

aplicado en su forma cuantificable como un ejercicio técnico, formal y jurídico. Los exámenes escritos vistos desde los nuevos paradigmas educativos “resultan reiterativos y obsoletos para una población estudiantil en creciente contacto con el mundo y que ha desarrollado una gran capacidad de aprender por sí misma” (Cabrales, 2008, pág.148).

Se impone entonces una evaluación desde una óptica pedagógica como un proceso articulado e integrado al aprendizaje y la enseñanza, que denomino trenza pedagógica, en el sentido que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación se entretejen, confluyen e interactúan en el proceso formativo. Aunque paulatinamente se avanza hacia nuevas perspectivas críticas, cualitativas y sociales, aun se considera como poco relevante la formación pedagógica articulada a la formación en evaluación educativa que para muchos, aun es un saber memorístico de bajo perfil.

Es concerniente reconocer que la ruptura entre la evaluación educativa y la pedagogía hoy, tiende a repararse, cuando se ubica la pedagogía como el saber fundante, campo plural y abierto que sustenta los procesos educativos. También, se fortalece esta relación a partir de una renovada comprensión de la evaluación formativa.

### **Deficiente claridad y dispersión conceptual de la evaluación de los estudiantes**

La evaluación es un campo que presenta confusión e imprecisiones que afectan su comprensión, en la evaluación educativa se presenta “confusión terminológica” (Castejón, 2009), porque, “no se trata de un concepto uniforme, sino más bien polisémico, que podríamos considerarlo como la suma de muchos factores y a veces, diversos entre sí que pretenden configurar un elemento o concepto común” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 52).

La función formadora de la evaluación es la primera en el listado y en los discursos teóricos que destacan su importancia, sin embargo en la práctica prevalecen las funciones técnicas instrumentales. Se confunde con la calificación como representación de una medida donde los resultados son presentados como un dato numérico y/o estadístico que no trasciende porque no aporta información sobre el avance y las limitaciones del proceso de enseñanza – aprendizaje. Las inconsistencias conceptuales y prácticas, según Álvarez Méndez (2001).

“Se debe a la mezcla de funciones que se le asignan a la evaluación educativa. Es evidente que desempeña muchas y muy variadas, formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control, ”(pág. 24).

## **No reconocer que la evaluación formativa implica: calificar y evaluar**

Es común no reconocer que la evaluación formativa implica dos procesos calificar y evaluar, son dos procesos de igual valor e importancia. Son dos procesos paralelos complementarios pero con sentidos e intencionalidades diferentes. En efecto en la Evaluación formativa también se certifica y los profesores deben entregar un reporte de notas. Lo reitera Perrenoud (2008)

“Aunque, las formas tradicionales de evaluación pierdan vitalidad, la evaluación formativa no dispensa a los docentes de poner notas o redactar apreciaciones, cuya función es la de informar a los padres o a la administración escolar sobre las adquisiciones de los alumnos y luego fundamentar las decisiones de selección u orientación” (p.17).

Sin embargo, en la Educación Superior al igual que en los otros niveles de escolaridad la preocupación de los estudiantes en ocasiones se queda en alcanzar buenas notas y aprobar. Interés compartido por las instituciones y los padres de familia.

## **La limitada participación de los estudiantes**

Tradicionalmente la participación del estudiantado se queda en ser solo el receptor del proceso evaluativo, porque, las decisiones las toma el profesor. Además, el estudiante en su papel pasivo no regula, ni recibe retroalimentación. Por lo expuesto, las “calificaciones sin feedback pueden ser particularmente dañinas, un feedback crítico centrado en la características personales puede desmotivar y puede afectar negativamente la “autoeficacia” o la sensación de competencia de los estudiantes” (Gibbs y Simpson, 2009, pág. 31)

Ahora bien, son dos los procesos que contribuyen a la resignificación de la participación de los estudiantes: la autorregulación y la retroalimentación o feedback. Al respecto, Salinas (2002) afirma que.

La autorregulación es el proceso que realiza el estudiante a partir de la revisión juiciosa de su proceso de aprendizaje, con el fin de construir un sistema propio de aprender que pueda ser permanentemente mejorado. Ayudar al estudiante a que encuentre su propio sistema de aprender, entregarle la responsabilidad de su propio aprendizaje favorece cada vez más los desarrollos autónomos; en últimas se trata de que cada estudiante aprenda a aprender (pág. 29).

En cuanto al feedback y aunque, poco se realice en la universidad, es indudable que está influye en la calidad del aprendizaje. En concreto “Como evaluación formativa: el impacto que tiene en el aprendizaje el feedback se refiere al progreso realizado y

que se ofrece por lo general inmediatamente después de haber realizado una tarea” (Gibbs y Simpson, 2009, pág. 29).

### **La autoevaluación de los estudiantes es casi inexistente**

Al igual que la evaluación, la autoevaluación se caracteriza por ser un proceso continuo, no un evento aislado, no es control y rendición de cuentas o simplemente un formalismo para llenar un formato. Las experiencias universitarias muestran que en muchos casos, ha estado ausente o ha sido poca promovida o sus desarrollos no corresponden a las finalidades formativas que deben caracterizar la evaluación. De acuerdo con Santos Guerra (1999)

“La autoevaluación de los alumnos es una práctica poco generalizada en la universidad. Es el profesor quien decide todo lo relativo a tiempos, tipos de pruebas, condiciones, frecuencia, criterios de valor... Frecuentemente, estas decisiones no solo no son compartidas con los alumnos; sino que no son conocidas por ellos” (pág. 384).

El desafío es intentar superar este problema, no solo reconocer la importancia y conveniencia formativa de los procesos de autoevaluación de los estudiantes sino promover algunas acciones concretas que permitan vivir la autoevaluación de otra manera y con otros significados para los integrantes de la comunidad universitaria, básicamente con estrategias y procedimientos flexibles, participativos, comprensivos y contextuales. Para Moreno (2012)

“Una enseñanza para la comprensión que promueve aprendizajes relevantes exige una evaluación formativa y esta no puede darse sin la participación activa del evaluado. Implicar al educando en el proceso es comprometerlo con la evaluación y hacerlo responsable de su formación, pero esto tiene que hacerse gradualmente todo vez que la mayoría de los alumnos no ha desarrollado capacidades ni actitudes favorables para valorar con objetividad su propio trabajo y el de sus compañeros. La adquisición de esta competencia requiere tiempo y una buena dosis de paciencia” (pág. 128).

### **La deficiente formación de los profesores en evaluación educativa**

Para desarrollar una evaluación formativa es necesario que los profesores posean un bagaje teórico básico. La formación pedagógica y en particular en evaluación, se justifican en si misma por ser una necesidad y por ser la evaluación uno de los temas eje del trabajo en el aula del docente y de las instituciones educativas. Posibilita que los profesores en formación o en ejercicio, reconstruyan sus concepciones y reflexionen sobre sus prácticas y se incluya la evaluación en las propuestas curriculares de formación inicial y permanente de profesores.

Cabe conjeturar que cambiar la evaluación es complejo porque intervienen muchos factores que pueden facilitar y obstaculizar la transformación, que pasa forzosamente por construir una nueva cultura de la evaluación. “Esa formación no se produce por arte de magia, sino como consecuencia de rigurosos procesos concebidos y desarrollados desde presupuestos didácticos” (Santos, 2010, pág. 16).

En las políticas públicas de formación continua de profesores se planteen propuestas flexibles y contextualizadas donde “el profesorado que participa pueda reflexionar sobre su práctica docente y construir conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, docencia y evaluación en la universidad de manera colaborativa” (Gibbs y Simpson, 2009, pág.7).

### **Consideraciones finales**

Aunque, puede sonar repetitivo, se requiere reflexionar, debatir y precisar que la evaluación es ante todo, un espacio que se fundamenta y dialoga con la pedagogía. La evaluación solo se transforma en formativa con la contribución y trabajo comprometido en las aulas de cada uno de los profesores y directivos docentes. Santos Guerra (2010) propone convertir la evaluación en un proceso de permanente de revisión y de análisis de la práctica, la evaluación es una fuente en si misma de interrogantes para los estudiantes y para los profesores sobre la enseñanza.

Además, comparto plenamente el planteamiento de Moreno (2012) que la evaluación no se puede mejorar sin cambiar las condiciones en las que el profesor enseña, es decir, se requiere que otros factores y condiciones a la par cambien. Una de las tareas urgente es resignificar el concepto y las prácticas evaluativas para asignarles un alto sentido formativo, entendida la evaluación como una actividad para el aprendizaje, para construir y reforzar el conocimiento y para aprender del error.

Igualmente, es necesario comprometer al Estado para que defina y desarrolle políticas articuladas que propicien la formación permanente en la evaluación educativa; el objetivo no es imponer programas de formación sobre evaluación con estructuras universales, rígidos, masificados y estandarizados, porque, las características e intereses particulares de los docentes y las instituciones educativas determinan la estructura y contenidos de la formación y actualización pedagógica en el tema. Otra tarea, es la conformación de comunidades académicas y de aprendizaje, donde se fortalezcan y multipliquen los espacios de estudio y debate sobre la evaluación en el contexto universitario. Salinas (2002) elabora un buen compendio:

Abordar la evaluación desde su perspectiva de carácter formativo implica concebirla como un dispositivo que posibilita el mejoramiento del proceso didáctico, lo cual necesariamente denota su carácter de proceso, continuo y permanente. Las nuevas

formas curriculares reclaman una concepción diferente de las formas evaluativas, es decir, que tengan un carácter participativo, de comprensión y de mejoramiento, hechos estos que evocan la evaluación formativa como la manera más propia de acompañar el aprendizaje y la enseñanza (pág. 22).

En el mismo sentido, surge la necesidad de dinamizar la investigación que genere acciones que promuevan la indagación sobre problemas, situaciones y contextos concretos para redefinir los conceptos, principios, fundamentos y características de la evaluación.

A modo de conclusión, puedo afirmar que en la universidad hay que continuar la discusión y reconstrucción de los referentes que sustentan una evaluación formativa no solo en los documentos y la normatividad institucional sino definir algunas estrategias que contribuyan a que estudiantes y profesores apropien otra comprensión de la evaluación formativa como práctica cotidiana orientada al aprendizaje y la mejora que permita superar las tendencias, costumbres y vicios que aún continúan presentes en el proceso evaluativo.

Pero el verdadero reto para cada uno de los profesores en su trabajo cotidiano en el aula, es resignificar desde referentes pedagógicos y de manera profunda la evaluación de los estudiantes en la universidad, es mi reto, pero también es el tuyo. Colega únete.



## Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir*. Madrid. Morata.
- Cabrales O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la Educación Superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Volumen II N° 1. Bogotá.
- Casanova M. A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Novena edición. Editorial Muralla. Madrid.
- Castillo S. y Cabrerizo J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Pearson. Madrid.
- García Carrillo, L. S. (2014). La Calidad educativa y los resultados en las Pruebas de Estado: una relación controvertida. En Niño L. S. (compiladora) *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. UPN. Bogotá.
- García Carrillo, L. S. (2012). (compiladora). *La Evaluación escolar: una práctica cotidiana que va perdiendo el año*. Editorial Universidad del Tolima. Ibagué.
- Gibbs G. y Simpson C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. *Cuadernos de Docencia Universitaria* 13. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Moreno T. (2012). Frankenstein Evaluador. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 40. N°160 México.
- Perrenoud P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la reproducción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Ediciones Colihue. Buenos Aires.
- Popham J. (2013). *Evaluación trans – formativa*. Nacea. Madrid
- Salinas M. L. (2002). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Santos Guerra M. A. (2010). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Tercera edición. Bonum.
- Santos Guerra M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

## Ponencia 4

### **Una propuesta educativa orientada al fortalecimiento de una educación marino costera: La experiencia de la Escuela República de Corea, Quepos, Costa Rica**

Yazmín Cubero Alvarado.

#### **Resumen**

El presente proyecto tiene como propósito crear estrategias metodológicas que impulsen temáticas marino costeras. Además sensibilizar los y las docentes en temas ambientales en favor de la protección de entornos naturales, con el fin de que sean agentes multiplicadores, no solo dentro de los escenarios escolarizados, sino que trascienda a un nivel de la comunidad. Es decir este trabajo promueve la participación y compromiso de los docentes sobre estos temas dentro y fuera de las aulas.

Este estudio también busca incentivar en los y las estudiantes en actitudes y valores con la finalidad de crear en ellos una conciencia ambientalista y de protección de los recursos del mar. Así mismo, se destaca la importancia de involucrar a los padres y madres de familia, así como de las personas de la comunidad en temas que fomenten una cultura amigable con el medio ambiente y el respeto por la biodiversidad marino-costera en donde está inmersa la comunidad.

Este trabajo está orientado en tres pilares importantes de la comunidad: personal docente y administrativo, padres, madres de familia y comunidad estudiantil. El proyecto se planificó primeramente enfocado en trabajarlo en un grupo de primer ciclo. Posterior a esto, los docentes demostraron interés en desarrollarlo dentro de sus aulas, así se fue fortaleciendo hasta el punto que llegó a constituirse en una filosofía del centro educativo.

Esta propuesta educativa consta de tres etapas o fases de ejecución. Una primera **etapa de sensibilización** que tiene como finalidad motivar a los y las docentes, estudiantes, padres y madres de familia para que tengan actitudes y valores en beneficio de la protección del entorno marino costero. La segunda **etapa de giras pedagógicas** que permiten el contacto directo con el objeto de estudio que es el medio ambiente marino costero. Lo que permite acercamientos significativos y exploratorios en contacto con el medio. La última fase es la **etapa de diseño de material didáctico** el cual consiste en la confección de materiales para el desarrollo de las temáticas en estudio. Dando mayor soporte a lo aprendido.

Esta propuesta viene a sintetizarse como un eje principal en toda la institución, al incorporar los docentes temas de conciencia marino costera dentro del currículum y el discurso diario de la clase. Aunado a esto permite dar un mayor valor histórico y cultural a la comunidad, lo cual enriquecerá el proceso de formación de los discentes.

**Palabras claves:** Educación Ambiental, Educación Marino Costera, Riquezas marinas, Parque Nacional Manuel Antonio, Domo-Térmico, Corredor Marino del Pacífico, Aprendizaje significativo e Isla del Coco.

## **Introducción**

Este proyecto denominado “Una propuesta educativa orientada al fortalecimiento de una educación marino costera” refuerza la importancia de conocer las riquezas marinas cercanas a la comunidad, mediante vivencias en el entorno marino costero.

También permite reconocer la problemática ambiental de las comunidades aledañas a la costa. De ahí la importancia de impulsar desde el aula y más allá de ella, proyectos enfocados a despertar conciencia marino costera entre sus estudiantes, colegas y padres de familia.

En la primera parte del documento, el diseño del proyecto compuesto por la justificación y objetivos. Posteriormente se ofrece un marco de referencia y el marco metodológico de la propuesta llamada: Timoneando una aventura. En la última sección se aportan conclusiones y recomendaciones vinculadas con el trabajo y su implementación.

Las actividades que han sido registradas conforme al avance del trabajo, evidencian el esfuerzo en conjunto que la institución, padres de familia y población estudiantil han querido representar como un proyecto pionero, que invita a todos en la toma de valores por los recursos que forman parte de las riquezas de la costa de Quepos y del país en general. Por ende la vanguardia ante todo de la protección y conservación de las especies marinas, en un proyecto que lleva el rumbo a la formación de una cultura preventiva hacia la protección de los recursos costeros.

## **Justificación**

Para los autores Hall, Valverde y Orozco, “Costa Rica cuenta con alrededor de 589.000 kilómetros hectáreas de mar, debido a que lo bañan el Océano Pacífico y el Mar Caribe por el este, y unos 51 100 kilómetros cuadrados de tierra firme continental, lo que suma 640 100 Kilómetros cuadrados de territorio total. Lo que le permite tener gran riqueza, económica, social y mucha biodiversidad”. (Hall, O. Valverde, M y Orozco, A. 2008)

Según boletín informativo distribuido en el parque Nacional Manuel Antonio:

El cantón de Quepos cuenta con la existencia del Parque Nacional Manuel Antonio se localiza en la costa Pacífica de Costa Rica, en la provincia de Puntarenas. Se ubica a 157 kilómetros de San José y a 7 kilómetros al sur de Quepos. Fue establecido el 15 de noviembre de 1972, con una extensión de 683 hectáreas terrestres y 55000 marinas (sector Parque), el 17 de noviembre del 2000 se anexó Playa El Rey, con 14 kilómetros de playa.

El área de Manuel Antonio (parque) es una isla biológica dentro de un área sometida a diferentes actividades como agricultura, ganadería y un alto desarrollo turístico. Parte del bosque se encuentra en un proceso de regeneración, ya que en el pasado fue objeto de una extracción masiva y selectiva de especies maderables. Este es uno de los parques de mayor belleza escénica del país; además, de ser el segundo parque que recibe mayor visitación por turismo.

Otro atractivo importante es ser el único parche de Bosque Tropical Húmedo a Muy Húmedo del Pacífico Central de Costa Rica, donde habitan especies de flora y fauna en peligro de extinción, algunas endémicas; y donde se protegen manglares, lagunas, playas y ambientes marinos.

Para poder conservar la biodiversidad de esta zona, tanto marina como costera, es preciso dar a conocer a los estudiantes, padres de familia y comunidad en general, lo importante que es, ésta isla biológica para el país y el cantón. Motivar desde las aulas con diferentes actividades educativas que valoren el recurso natural existente.

Se sabe que el mar atesora una inmensa riqueza en todos sus recursos. Por ejemplo Puerto Quepos, por décadas ha atesorado recursos marinos que han servido de eslabón para el crecimiento, desarrollo económico y social de su pueblo. Sin embargo esta riqueza se ha visto amenazada en los últimos años por la influencia de la acción humana que se da en las costas.

La contaminación de los océanos ha trascendido a dimensiones inimaginables, aguas negras, jabonosas, derrame de aceites y gasolina, químicos de productos usados en los hogares, agroquímicos que utilizan en las plantaciones de arroz, palma africana, producciones de melón, sandía y piña van a dar a ríos, riachuelos y por último al mar, agravando más, dicha problemática. Además el deterioro de los manglares, la tala indiscriminada de los mismos, bloquea la dinámica natural de la reproducción de muchas especies marinas. Siendo estos la cuna para un crecimiento equilibrado de un sin número de especies.

La realidad es preocupante, comunidades ahogadas entre basura y contaminación es el común denominador, pero existe una gran resistencia al cambio. Basta con

hacer recorridos en costas y manglares de la comunidad, para evidenciar el deterioro del ambiente.

La educación tiene un papel protagónico dentro de las comunidades por lo que debe incentivar más. . En este sentido resulta fundamental una cultura ambiental integral que rescate la cultura marino-costera entre los estudiantes, colegas y padres de familia e instituciones.

Para construir esta cultura ambientalista no es suficiente abordar de vez en cuando los temas abocados al cuidado de los mares, sino que debe de desarrollarse en un proceso sostenido; es decir, este discurso en una práctica cotidiana dentro del aula y trabajar en conjunto con los docentes y padres de familia, de ahí la necesidad de impulsar esta proyecto en este centro educativo.

La escuela República de Corea ubicada en la comunidad de Quepos, a escasos quinientos metros de la costa y 7 kilómetros del Parque Nacional Manuel Antonio en Costa Rica. Es un centro educativo, que desde el 2008 ha venido impulsando gradualmente y en forma sostenida en sus estudiantes una conciencia marino-costera. Su propósito primordial ante todo, es continuar desarrollando temas pertinentes para mitigar dicha problemática antes mencionada.

### **Planteamiento del problema**

¿Cómo promover una educación ambiental marina costera en los docentes, padres, madres y los estudiantes mediante la realización de actividades que guíen la construcción del conocimiento, valores y actitudes en temáticas de protección y conservación de los recursos marinos costeros?

### **Objetivos de la propuesta**

Promover la formación de una educación ambiental marino costera en los docentes, padres, madres y los estudiantes mediante la realización de actividades que guíen la construcción del conocimiento, valores y actitudes en temáticas de protección y conservación de los recursos marinos costeros en la escuela República de Corea del circuito 01 de la Región Educativa de Aguirre a través de la ejecución de talleres.

Además, este proyecto tiene como objetivos específicos:

1. Fortalecer la educación marino-costera mediante talleres, giras educativa, dirigidos al personal docente y administrativo con el fin de que sean agentes multiplicadores dentro del salón de clase de temas que fomenten una conciencia marino –costera.

2. Desarrollar giras educativas con padres y madres de familia que fomenten una cultura de compromiso con el medio ambiente marino costero desde el litoral y el respeto por la biodiversidad marino-costera.
3. Impulsar en la población escolar actividades que fomenten un aprendizaje significativo mediante procesos de exploración por medio de los sentidos, indagación con el medio ambiente y el respeto por la biodiversidad marino-costera.

### **Alcances del estudio**

- Con el desarrollo de esta propuesta se pretende que los docentes tengan un papel protagónico en el desarrollo de la clase en temáticas marino-costeras.
- Destacar la Institución educativa a nivel regional como instancia formadora de niños y niñas que contribuyan en el fomento de actitudes y valores dirigidos a la conservación y protección de los recursos marinos costeros.
- Concientizar a los estudiantes de las riquezas del recurso marino, siendo capaces de brindar respuestas a las problemáticas del medio que les rodea, y a la vez aporten soluciones en su entorno inmediato.
- El fomentar en la población escolar actitudes y valores amigables con el medio ambiente, así como la creación de vínculos entre el aprendizaje de contenido aportado en el salón de clase, con el aprendizaje vivencial despertado durante las experiencias en giras.
- Fortalecer la conciencia ambiental y acercamiento de los padres y madres de familia, a partir de la contextualización del tema a la realidad marino costera.
- Incentivar al centro educativo República de Corea, sirva como modelo para que otras escuelas costeras y no costeras, desarrollen en sus centros temas marinos y despierten en su comunidad interés por esta temática.

### **Marco referencial**

#### **Políticas educativas**

Esta propuesta tiene vinculación con las líneas estratégicas (2010) promovidas por el Ministerio de Educación en la administración Chinchilla, así como del Programa de Gobierno de la Administración y el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. . Este proyecto posee estrecha relación con la primera y cuarta línea estratégica la cual pretende:

1. Promover el desarrollo sostenible y un estilo de vida saludable en las poblaciones estudiantiles. Implementar la Estrategia Nacional de Educación Ambiental. Desarrollar el Programa de Bandera Azul Ecológica.
2. Lograr que los estudiantes aprendan lo que es relevante y lo aprendan bien. Se fomentará una actitud rigurosa y científica frente al conocimiento y la resolución de los problemas. Se trabajará en fortalecer la calidad y pertinencia académica de la educación de manera que las y los estudiantes adquieran y desarrollen el conocimiento, la sensibilidad y las competencias necesarias para una vida útil y plena.
3. Fortalecer del pensamiento crítico y científico mediante el uso del arte en las clases.
4. Promover el uso de la indagación como forma de impulsar el pensamiento científico (Programa Educación científica basada en la indagación); la incorporación de una visión inter-cultural en los procesos de contextualización del currículo nacional, curriculares claves a consolidar e impulsar.

Lo anterior evidencia que nuestro país siempre ha tenido un norte en el área jurídica y ejecutoria en cuanto a la temática de conservación del medio ambiente.

Bajo estas líneas estratégicas se fortalece la propuesta educativa, al considerar lo relevante y significativo en el aprendizaje de los estudiantes. A través de la concientización de problemas ambientales y de la valoración con los recursos marinos costeros, se fomenta una cultura preventiva tanto en la población estudiantil, padres de familia y personal administrativo docente.

Por otra parte, actualmente el MEP impulsa un nuevo lema "*Educación para una nueva ciudadanía 2014-2018*" dentro de sus 15 orientaciones estratégicas institucionales el punto # 9 establece: "*Continuar con la actualización de los programas de estudio e incorporar la educación para el desarrollo sostenible*". Como se puede observar todo apunta a continuar fomentando dentro de la cultura de los pueblos una educación para un desarrollo en equilibrio con la naturaleza. También se han desarrollado otros proyectos que refuerzan las políticas ya existentes tal es el caso el programa Nacional de Educación Marina.

### **Programa Nacional de Educación Marina**

Según Hall, O y otros define el concepto de Educación Marina como: "la creación de conciencia y entusiasmo en los educadores y educandos y un pueblo en general, para estudiar, apreciar y respetar el gran valor científico, económico, social, cultural y pedagógico del medio marino"

Es importante impulsar estrategias que conlleven a actitudes de conservación y protección del medio marino y así generar un cambio de cultura.

La IUCN (1994) define “Área Marina Protegida” como: Área de ambiente intermareal o sublitoral, junto con la columna de agua, fauna, flora y rasgos históricos y culturales, que ha sido reservada por ley o cualquier otro medio efectivo para proteger la totalidad o parte del ambiente incluido.

Los primeros pasos de la Educación Marina en Costa Rica datan de 1972 cuando el profesor de Ciencias Generales y Biología del Colegio Diurno de Limón Eduardo Hall Rose se cuestionó ¿Por qué Costa Rica estando entre los dos océanos más grandes del planeta vivíamos de espaldas al mar? Además ¿por qué la temática marina costera no tenía una presencia viva en el sistema educativo formal. (Hall, O. Valverde, M y Orozco, A. 2008)

Así, por iniciativa propia fue incorporando en su quehacer diario temas y actividades sobre océanos, mares dándole mayor énfasis a la costa de Limón. Paulatinamente y con diferentes apoyos fue dando cuerpo a lo que es el Programa de Educación Marina. Dicho programa está integrado por 6 módulos, se fomenta el desarrollo sostenible contribuyendo a la conservación de las especies marinas costeras tanto de la flora como de la fauna.

Para satisfacer la necesidad educativa de conocer y cuidar al mar, nace en Costa Rica la iniciativa del proyecto “Amor y gratitud al mar.(2008) Una educación de cara al mar”, la cual tiene como finalidad sensibilizar a docentes y estudiantes para que se conviertan en agentes multiplicadores de las ideas de conservación y manejo sostenible, y realicen acciones concretas integrando a las comunidades, no solo para elevar los niveles cognitivos y la calidad de vida, sino valorar la importancia de proteger, conservar y manejar racionalmente los ecosistemas marinos –costeros promoviendo el desarrollo económico en armonía con estos ecosistemas, mostrando interés por el desarrollo sostenible de la comunidad marino- costera costarricense con una visión global. (Hall, O. Valverde, M y Orozco, A. 2008)

## **Riquezas marinas**

Según fuentes consultadas, se define ecosistemas marinos como lo siguiente:

*Los ecosistemas marinos están dentro de los ecosistemas acuáticos. Incluyen los océanos, mares, marismas, etc. La composición iónica del agua de mar es similar a la de los fluidos corporales de la mayoría de los organismos marinos, lo que soluciona la regulación osmótica.*



Los ecosistemas marinos son los océanos, los arrecifes de coral, estuarios y zonas costeras, tales como lagunas y lechos de algas marinas. Ellos son el hogar de varias especies como las algas, los mamíferos marinos, peces y aves. (Ocio, s. f.).

La Isla del Coco, el Gobierno de Costa Rica la declaró el 11 de octubre de 2002, como Patrimonio Histórico Arquitectónico, por su valor histórico y cultural. Es uno de los escenarios más majestuoso e inexplorado.

Según, Acosta (2005) La isla del Coco forma parte de un gran corredor Marino del Pacífico. Este es un conjunto de franjas horizontales de Cordillera submarina interconectadas. Está integrado por cuatro islas: Isla Coiba, pertenece a Panamá, Isla Mapelo, pertenece a Colombia, isla Galápagos, pertenece a Ecuador y la hermosa isla del Coco pertenece a Costa Rica.

La variedad de especies de peces, cetáceos, aves marinas y demás utilizan están montañas submarinas y algunas elevaciones como hotel, grandes carreteras en lo profundo sirven para nutrir y de campo de reproducción a un número incontable de especies marinas, aquí inicia el ciclo de alimentación y de cadena alimenticia para mucho ese gran mundo es lo que se conoce como el Corredor Marino del Pacífico. Dentro de este gran Corredor Marino del Pacífico se encuentra un domo térmico.

Según Programa Nacional Educación Marina (2008) define: "Domo Térmico de Costa Rica" como: "un fenómeno natural relacionado con una condición particular de las aguas y los fondos en esa región marina". Es generado por la confluencia de las corrientes marinas y permite el afloramiento de aguas frías, ricas en nutrientes que se ubican en el fondo del mar. Estas aguas se mezclan con las aguas cálidas de la superficie produciendo un termostato perfecto para que se genere gran cantidad de nutrientes que permite que se alimenten especies marinas de todo el mundo.

En el planeta existen 7 domos térmicos. El Domo Térmico de Costa Rica es el único constante durante los 24 horas de y los 365 días el año. Actualmente está siendo amenazado por grandes embarcaciones que conocen que en este punto estratégico se encuentra gran cantidad de peces para la comercialización. Situación que agrava la sostenibilidad y el equilibrio de especies marinas (Hall, Valverde, y Orozco, 2008).

## **Los manglares y su importancia**

Según, Gette (2009) El manglar es un tipo de ecosistema que ocupa la zona intermareal cercana a las desembocaduras de cursos de agua dulce de las costas de latitudes tropicales de la Tierra. Entre las áreas con manglares se incluyen estuarios y zonas costeras. Este ecosistema está compuesto por árboles o arbustos que poseen adaptaciones que les permiten colonizar terrenos anegados que están sujetos a intrusiones de agua salada. El término manglar incluye varias especies que poseen

adaptaciones similares, pero que pertenecen a familias diferentes. Algunas de estas adaptaciones son:

- Tolerancia a altos niveles de salinidad.
- Raíces aéreas que estabilizan el árbol en terrenos blandos.
- Semillas flotantes (plántulas)
- Estructuras especializadas que permiten la entrada de oxígeno y la salida de bióxido de carbono.

De acuerdo con (Gette, 2009) La importancia ecológica de los manglares radica en:

Son hábitats de estadios juveniles de muchos peces pelágicos y litorales, moluscos, crustáceos, equinodermos, anélidos, cuyos hábitat en estadios adultos son las praderas de fanerógamas, las marismas, lagunas costeras y aguas dulces en el interior de los continentes (Aproximadamente el 70 % de los organismos capturados en el mar, realizan parte de su ciclo de vida en una zona de manglar o laguna costera).

Funcionan como pulmones del ambiente porque producen oxígeno y usan el bióxido de carbono del aire.

Poseen una productividad primaria muy alta lo que mantiene una compleja red trófica con sitios de anidamiento de aves, zonas de alimentación, crecimiento y protección de reptiles, peces, crustáceos, moluscos, un gran número de especies en peligro de extinción, entre otros.

Sirven como filtros para sedimentos y nutrientes, manteniendo la calidad del agua.

Protegen el litoral contra la erosión costera derivada del oleaje y las mareas, como consecuencia de la estabilidad del piso litoral que las raíces fúlcreas proveen; de otra parte, el dosel denso y alto del bosque de manglar es una barrera efectiva contra la erosión eólica (vientos de huracanes, etc.), aún durante las temporadas de fuertes tormentas.

Son evapotranspiradores-suplen de humedad a la atmósfera.

Son fuente de materia orgánica e inorgánica que sostiene la red alimentaria estuarina y marina.

Actualmente grandes extensiones de manglares son destruidos, talados, contaminados La mala acción del ser humano y la falta de conciencia es lo que incrementa estas situaciones de las comunidades.

Los manglares que se localizan en los alrededores de la comunidad de Quepos, son ambiente que han sido alterados por la contaminación y destrucción de hábitat. Es necesario un urgente llamado de conciencia ante la situación real, porque es allí donde se alimentan y se reproducen las diferentes especies marinas.

Es aquí donde se considera primordial impulsar una educación marina costera. Es decir la necesidad de implementar una propuesta innovadora en el centro educativo, que despierte interés en la población estudiantil, padres y madres de familia y personal docente, para que puedan percibir por medio de los sentidos la realidad del contexto del ambiente marino costero, donde está inmersa su comunidad. Mirar ese entorno, conocer sus riquezas para establecer vínculos sólidos con el medio y pensar mediante los procesos de reflexión y análisis cual es el estado real y establecer aportes mediante actitudes que conlleven a la conservación y protección del entorno.

### **Metodología de la propuesta**

Como es bien conocido las mediaciones pedagógicas conducen al enriquecimiento de la temática en estudio (Educación Ambiental Marina Costera), despertando así aprendizajes más significativos a través de actividades que fomenten actitudes, valores en los niños y niñas, padres y madres de familia y docentes. A la vez al vivir las mismas van a responder a problemáticas mundiales y urgentes lo que fomentan actitudes de cambio y reflexión. Por estos motivos, la búsqueda de soluciones a la necesidad de conservar, amar y proteger el medio ambiente, los recursos marinos costeros y manglares, es lo que motiva a la implementación de la variedad de técnicas.

El timonear una aventura permite ir descubriendo y guiando por medio de los sentidos aprendizajes innovadores y significativos. El desarrollo de técnicas divertidas, diferentes y exploratorias es toda una aventura.

### **Timoneando una aventura**

Para la ejecución del proyecto es preciso seguir tres etapas las cuales se describen a continuación:

Esquema de las etapas de implementación:



Fuente: Elaboración propia.

A continuación una descripción detallada de las etapas de la experiencia vivida en cada fase. Se utiliza una figura literaria para comparar la actividad propia con el desarrollo de ella.

### **I Etapa de sensibilización** (Mirando el fondo del mar...)

Esta primera etapa, está dirigido al personal docente y administrativo, comunidad estudiantil, padres y madres de familia y consiste en la ejecución de actividades de mediación pedagógica y talleres, cuyo fin es la inducción y sensibilización en el proyecto.

#### **1.1 Docentes**

Esta etapa de sensibilización le permitió a los docentes profundizar temas actuales que dañan los mares.

- La participación en talleres motivaron a los docentes a profundizar en la temática marino-costera. Para esto asistieron especialistas en el tema para ampliar conocimientos.
- Apreciación de documentales, fotos, videos, películas que evidencian la gran riqueza marina que tiene el país. Algunos de ellos abordaron la temática. (Domo-Térmico de Costa Rica, Corredor Marino del Pacífico, Isla del Coco, Parque Nacional Manuel Antonio, manglares).
- Se establecieron conversatorios enriquecedores en la problemática actual de los mares y manglares.
- Representación mediante obras de teatro, canciones, cuentos, poemas el problema en estudio.

- Mediante sesiones de taller se confeccionaron murales, alusivos a temas marinos.
- Se pintaron paredes alusivas a temas marinos, ubicadas en diferentes pasillos para embellecer la institución.
- Los docentes decoraron los espacios del aula con temáticas alusivas a la conservación del recurso marino.

## 1.2 Estudiantes

- Los estudiantes escucharon en diferentes momentos música instrumental, con sonidos marinos de fondo y canciones alusivas al mar. Siendo un gran punto inspirador en donde los estudiantes vivieron con sus movimientos corporales una gran sincronía con el medio marino. El sentir la música y pensar que vives dentro de ese maravilloso mar permitió acercamientos más significativos.
- Se observaron documentales y videos que exponían la problemática de los mares, sus retos y desafíos. Ejemplos de temas analizados:(Domo-Térmico de Costa Rica, Corredor Marino del Pacífico, Isla del Coco, Parque Nacional Manuel Antonio, manglares).
- Plasmaron su aprendizaje mediante la elaboración de dibujos con temas referente al mar.
- Se hicieron exposiciones de los dibujos elaborados donde evidenciaron lo aprendido y reflejado sus experiencias.
- Las creaciones plásticas grupales e individuales motivaron para crear máscaras, títeres muy creativos y alusivos a los temas.
- Participaron los diferentes niveles desde materno infantil hasta sexto año en actos cívicos, desfile del 15 de setiembre, bailes, poesías engalanan tales eventos.
- Desde el 2012 cada 15 de setiembre el centro educativo participa en el desfile con una gran representación de niños y niñas. Delegación con vestuarios marinos, máscaras y pancartas, para generar conciencia en la población.
- Montajes y presentación de coreografías con temas Bailes marinos engalanan con gran belleza actividades institucionales y el Festival estudiantil de las artes.

### **1.3 Padres y madres de familia**

- Se desarrollaron talleres de sensibilización dirigidos padres de familia. Enfocados en la discusión y análisis de los problemas ambientales locales (Parque Nacional Manuel Antonio, manglares, contaminación del mar).
- El taller fue enfocado a la forma correcta de reutilizar, reciclar desde la fuente. Puesta en práctica desde sus hogares de una cultura del RECICLAJE.

### **II Etapa de Giras Pedagógicas** (Descubriendo tesoros marinos..... a través de los sentidos)

Esta segunda etapa, está dirigido al personal docente y administrativo, comunidad estudiantil, padres y madres de familia.

En esta etapa se tiene contacto directo con el objeto de estudio que sería los lugares que se visitaron en las giras educativas. Los escenarios naturales permiten descubrir por medio de los sentidos las riquezas del medio ambiente que rodea.

Debe de establecerse desde el inicio de las giras pedagógicas una planificación y coordinación institucional, el éxito de lo anterior permite que el día de las visitas de campo la vivencias presentadas y el desarrollo de la misma sea exitosa y se cumplan los objetivos programados.

### **2.1 Docentes**

- Esta segunda etapa "giras pedagógicas" permitieron a los docente estar más en contacto con la naturaleza aplicando los sentidos.
- Los docentes aplicaron conocimiento teórico adquirido en los talleres y lo trasformaron en vivenciales, significativos y aplicativos.
- Confeccionaron fichas didácticas de recorrido en sitio. Permitió un conocimiento mayor de las especies en flora y fauna que hay en los lugares visitados.

### **2.2 Estudiantes, padres y madres de familia**

- La programación de las giras educativas permitieron a los estudiantes, padres y madres de familia estar más en contacto con la naturaleza Disfrutar de las bellezas escénicas del cantón.

- Aplicaron conocimiento teórico adquirido en los talleres y lo transformaron en vivenciales, significativos y aplicativos.

### **III. Etapa de diseño de material didáctico**

El papel innovador del docente le permitió la confección de:

- Folletos de para reforzamiento de los procesos de lecto-escritura y producción textual. Ambos inspirados en temáticas marinas.
- Se confeccionó un ABECEDARIO MARINO O ALFABETO O MARINO. Todas las letras del abecedario se inspiraron en animales marinos.
- Fabricación de fichas didácticas para trabajar en forma grupal dentro del salón de clase.

### **Resultados**

Esta Propuesta Educativa inicio en el 2008 como estrategia innovadora en un grupo de primer grado específicamente. Paulatinamente otros educadores del centro educativo empezaron a fomentar dentro de sus aulas estrategias para continuar impulsando conciencia en la comunidad estudiantil.

Cada año más docentes se han sumado a la iniciativa debido a su interés en el tema y la importancia de su reflexión, cuyo efecto fue un nivel de compromiso con medio ambiente que les rodea.

La mayoría del personal docente, administrativo, estudiantes y padres de familia lograron informarse que la institución República de Corea se destaca en formar niños y niñas con una conciencia mayor en el buen manejo de los desechos sólidos desde la costa, para así darle mayor protección a los recursos marinos- costeros.

### **Conclusiones**

Es necesario motivar e integrar a todo el personal de un centro educativo para que se puedan concretar los proyectos planteados a corto, a mediano y largo plazo; ya que el trabajo en equipo es el que permite que una institución se proyecte positivamente y cumpla con los planes propuestos.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje en temáticas ambientalista y marino costeras estudiadas diariamente en clase permiten a los estudiantes ampliar el conocimiento acerca del medio ambiente que les rodea, pero sobre todo fomenta

en ellos una actitud crítica, reflexiva y de protección hacia su entorno inmediato, lo que a su vez impulsa una cultura más amigable con el ambiente.

El fomento del arte, la danza y las creaciones plásticas para el abordaje de los temas marinos permiten desarrollar la creatividad en los docentes, estudiante y padres de familia.

Los talleres de sensibilización dirigidos a los padres y madres de familia tuvieron un efecto positivo en cuanto al manejo adecuado de residuos sólidos en el hogar.

Debido a la carencia de material didáctico sobre temáticas marinas surgió la necesidad de confeccionar tres folletos: de lectoescritura, producción textual y abecedario marino. Durante la implementación se trató de integrar algunos contenidos de español con valores ambientales acorde con lo estipulado en el programa de estudio.

### **Recomendaciones**

El centro educativo debe de tener claro cuál es su filosofía institucional y hacerla propia. El proyectar la institución como un centro líder en temas marinos costeros.

La labor pedagógica sirve de base para alcanzar los logros. Es trascendental potenciar a los educadores, empoderarlos como líderes del aula y comunidad.

Crear en lo que se hace. Para que este tipo de proyecto cumplan realmente lo propuesto, primeramente la persona que va a desarrollarlo debe de creer en lo que hace, con una actitud innovadora, que pueda integrar los contenidos del programa de estudio con temáticas marino costeras pero sobre todo creer que el cambio hay que darlo y trasmitirlo a los estudiantes.

No es suficiente abordar en dos o tres momentos esta temática sino debe de darse en un proceso constante hacerlo parte del discurso en el aula diariamente. No basta un año sino años de perseverancia y dinamismo para que se cumplan los objetivos planteados.

Este proyecto puede ser replicado en cualquier centro educativo del país, ya que es una realidad nacional.

Es importante motivar a un aprendizaje significativo más allá de los escenarios escolares. Los espacios abiertos enriquecen el aprendizaje.



## Referencias

- Acosta, E. (2005). "Hope.Salvemos el Domo". Impresión Comercial. En: Periódico La Nación. San José, Costa Rica.
- Gette, N. (2009). Eco portal.net. "La importancia de los manglares". Disponible en [http://www.ecoportal.net/TemasEspeciales/Biodiversidad/la\\_importancia\\_de\\_los\\_manglares](http://www.ecoportal.net/TemasEspeciales/Biodiversidad/la_importancia_de_los_manglares)
- Hall, Valverde y Orozco. (2008). "Programa Nacional de Educación Marina". Ministerio de Educación: San José, Costa Rica.
- Valverde, H. y Orozco. (2008). "Programa Nacional de Educación Marina. Amor y Gratitude al Mar." Módulo 1: Zonas Marítimo Costeras de Costa Rica". MEP. San José, Costa Rica.
- IUCN. (1994). Guidelines for protected area management categories. Cambridge, UK and Gland, Switzerland.
- MEP. (2010). Líneas Estratégicas: 2010-2014. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica: San José, Costa Rica.
- MEP. (2014) Balance de Gestión, 2014-2015. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica: San José, Costa Rica.
- OCIO. (s.f.). Ultimate Magazine. Revista digital de vanguardia. Editada por Ocio Networks SL.
- SINAC. (s.f.). "Parque Nacional Manuel Antonio". Boletín Informativo.



Miércoles 26 de Agosto

**Ponencias en Sala 2**

### **El consumo del café: una cuestión socio-científica para investigar procesos dialógicos sobre conceptos de ciencias naturales**

Nidia Yaneth Torres Merchán  
José Gabriel Cristancho Altuzarra

#### **Resumen**

Esta ponencia presenta algunos de los resultados de una investigación culminada que analizó los procesos dialógicos alrededor de una cuestión socio-científica (CSC), en un grupo de 56 estudiantes de formación docente de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LCNEA) en una universidad colombiana. Metodológicamente el trabajo se configuró en las siguientes partes: primero, se construyó la secuencia didáctica de la CSC tomando como eje temático el consumo del café. En segundo lugar se aplicó la secuencia en grupos de tres y cuatro estudiantes; en tercer término se analizaron las respuestas de los estudiantes a la actividad propuesta. Así, este trabajo presenta el análisis y la discusión sobre algunos fragmentos de respuestas escritas y transcripciones de debates en el aula. Los resultados muestran la complejidad que se establece entre la articulación del conceptos de las ciencias naturales con situaciones de orden socio-científico.

#### **Introducción**

Una preocupación de la didáctica de las ciencias naturales en los últimos años está relacionada con el estudio de la argumentación científica en las aulas (Acar, Turkmen y Roychoudhury, 2010; Osborne, 2010) como forma de analizar el aprendizaje sobre conceptos científicos en los estudiantes y favorecer procesos de pensamiento que requieren el cuestionamiento y la confrontación de ideas.

Esta perspectiva permite ver los procesos discursivos y en especial la argumentación en el aula como un objeto de estudio en la didáctica de las ciencias naturales. Al respecto Berland y Reiser (2009), Jiménez-Aleixandre (2010) y Osborne (2010) indican que la argumentación científica es un proceso social dinámico donde las ideas se ponen a prueba, pues los estudiantes trabajan para mejorar sus opiniones, persuadir las ideas de los demás haciendo uso de datos, evidencias y pruebas.

Las anteriores posturas plantean la posibilidad de valorar distintas actividades que permitan escenarios de dialógicos alrededor de las prácticas de enseñanza. Por

ejemplo, Plantin y Muñoz (2011) y Osborne (2010) consideran importante abordar situaciones controvertidas en el aula de clase. Estas se constituyen en oportunidades para manifestar puntos de vista, justificarlos y ser cuestionados. Erduran, Simon y Osborne, (2004), indican, que el debate y la discusión con otras personas pueden permitir nuevos significados por constituirse en escenarios de réplicas o contra-argumentos. También son una posibilidad para estimular a los estudiantes a que establezcan explicaciones que garanticen una comprensión más profunda, que los conduce a examinar y resolver sus errores (Nussbaum y Bendixen, 2003).

Una estrategia para posibilitar escenarios de debate y discusión son las cuestiones socio-científicas (en adelante, CSC) asumidas como dilemas científicos con implicaciones sociales, que posibilitan la inclusión de aspectos transdisciplinarios pues involucran temáticas políticas, éticas, ambientales (Torres, 2011; Solbes y Torres, 2013) y permiten analizar el razonamiento formal e informal de los estudiantes. Este último de acuerdo a Sadler, (2004), Wu y Tsai, (2010) es una oportunidad para analizar la vinculación que existe entre el conocimiento científico y aspectos personales, sociales, éticos, etc.

En este sentido esta comunicación presenta algunos de los resultados de una investigación culminada que analizó los procesos dialógicos alrededor de una cuestión socio-científica a través de una secuencia didáctica relacionada con el consumo del café en un grupo de estudiantes que cursaban la asignatura de Didáctica de las ciencias naturales. El consumo del café es usado como CSC, porque implica varios dilemas: algunos le atribuyen características positivas para la salud y en otros casos se presentan señalamientos sobre sus implicaciones en afectaciones al sistema nervioso. Controversias como estas son aprovechadas para valorar cómo los estudiantes efectúan discusiones entre pequeños grupos y como vinculan a sus discusiones conceptos y argumentos desde las ciencias naturales para defender puntos de vista o declaraciones. Desde estos planteamientos, este escrito expone algunos resultados de sistematizar una práctica pedagógica que buscó desarrollar puntos de vista de los estudiantes sobre temas de ciencias naturales desde el abordaje de temas socio-científicos.

Se planteó como objetivo principal analizar cómo los estudiantes comprenden los conceptos científicos y las representaciones elaboradas de las ciencias naturales, desde el uso de una CSC relacionada con el consumo del café; por tanto, se buscó comprender la relación que los estudiantes dan a los conceptos de las ciencias naturales y los elementos perceptivos que subyacen en el aprendizaje y el razonamiento.

## **Metodología**

La investigación se enmarcó dentro del discurso de aula. Por ello, se empleó

el análisis del discurso. Dicho análisis, de acuerdo con Gee (1999), se refiere a la investigación del lenguaje utilizado para llevar a cabo actividades. En este escrito, se presenta una síntesis de los procesos dialógicos en una CSC particular, al desarrollar una secuencia didáctica relacionada con el consumo del café, en un grupo de 56 estudiantes del programa de licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en una universidad colombiana durante el curso de la asignatura Didáctica de las Ciencias en el año 2012. Esta fue desarrollada en grupos de trabajo de 3 y 4 estudiantes donde tenían acceso a fuentes informativas. Lo anterior para valorar en qué medida los estudiantes vincula los conceptos científicos aprendidos en el abordaje de CSC.

El estudio siguió las siguientes etapas:

- Diseño de la secuencia didáctica considerando características de las CSC.
- Desarrollo de la secuencia didáctica en pequeños grupos de tres y cuatro estudiantes.
- Transcripción de los audios, según unidades de análisis a través de episodios.
- Análisis y sistematización de la información. (Se establecieron agrupación de respuestas de acuerdo a las ideas y discusiones de los estudiantes, las intervenciones de documentos escritos por los grupos se presentaran con la denominación G haciendo referencia a grupo; cuando se presente algún fragmento de conversación dentro de los grupos se utilizara la abreviatura E que significa estudiante)

En la tabla 1, se presenta los aspectos considerados en la estructuración de la secuencia didáctica.

**Tabla. 1 Estructuración de la secuencia didáctica**

Actividad	Descripción e intencionalidad
Historia del café	En este apartado se presenta a los estudiantes una de las leyenda que explica el origen del café. Se propone a los estudiantes que refuten o justifiquen el relato en el sentido de que se favorezcan escenarios de discusión y se posibiliten espacios de conexión hipotéticos con argumentos más concretos.
Química del café	Se presenta a los estudiantes los constituyentes de dos tipos de café muy comunes en Colombia (el arábigo y el Robusta). Se pide a los estudiantes que estudien la información dada y tomen una decisión acerca del tipo de café que debe consumir argumentando porqué uno es mejor que el otro.

El aroma de café	La ciencia se ve reflejada en actividades cotidianas. Aquí se presenta información respecto al característico aroma del café y se cuestiona al estudiante sobre diferentes tipos de café. Se busca que el estudiante se pregunte el significado de distintos tipos de olores en los cafés comerciales.
La acidez en el café	La acidez percibida de la infusión de café ha sido reconocida siempre como un atributo importante de la calidad del café. Sin embargo, en muchos de los casos se ignora su importancia en los procesos biológico. También puede ser una herramienta importante para articular conceptos de biología y química.
Industrialización del café	Este apartado tiene como finalidad hacer que los estudiantes cuestionen la información que emiten las etiquetas de productos alimenticios y tecnológicos. También pueden estudiar su veracidad.
Café y salud	En este segmento se presenta a los estudiantes aspectos relacionados con el uso de disolventes utilizados en la industrialización del café. De esta forma, el estudiante puede investigar los usos y efectos de algunos productos. También se posibilita que los estudiantes asuman posturas propias frente a lo que deberían hacer las industrias alimenticias y los ciudadanos.

En este escrito describiremos a manera de ejemplo, los resultados de dos actividades: la primera se realizó a partir de la presentación de una leyenda en Kaffa-Abisina (Etiopia) acerca del descubrimiento del café<sup>1</sup>. La actividad consistió en que una vez leída la leyenda los estudiantes debían explicar la manera en que se podría refutar o justificar el argumento de Kaldi. Esta actividad permitió destacar escenarios de cuestionamiento de la información con relación al descubrimiento del café (fila 1 de la tabla 1).

La segunda actividad se realizó a partir de tres preguntas relacionadas con el aroma del café. Las preguntas fueron: ¿Qué hace que el café tenga su aroma especial? ¿Es igual un café instantáneo a un café de grano? ¿En qué radican sus diferencias?

Esta actividad está relacionada con los compuestos que producen el aroma del

<sup>1</sup> “La leyenda dice que Kaldi se dio cuenta del extraño comportamiento de sus cabras después de que habían comido la fruta y las hojas de cierto arbusto. Las cabras estaban saltando alrededor muy excitadas y llenas de energía. El arbusto del que Kaldi pensó que sus cabras habían comido las frutas tenía como frutas parecidas a las cerezas. Entonces Kaldi decidió probar las hojas del arbusto y un rato después se sintió lleno de energía. Kaldi llevó algunos frutos y ramas de ese arbusto a un monasterio. Allí le contó al Abad la historia de las cabras y de cómo se había sentido después de haber comido las hojas. El Abad decidió cocinar las ramas y las cerezas. El resultado fue una bebida muy amarga que él tiró de inmediato al fuego. Cuando las cerezas cayeron en las brasas empezaron a hervir, las arvejas verdes que tenían en su interior produjeron un delicioso aroma que hicieron que el Abad pensara en hacer una bebida basada en el café tostado, y es así como la bebida del café nace” (Adaptación realizada de Weinberg y Bealerautor, 2001, pp. 3-4). A la explicación de este personaje se denominó en la actividad “argumento de Kaldi”

café y pretendió fomentar el cuestionamiento frente a características específicas del café (por ejemplo, los compuestos que producen el aroma del café, las diferencias entre el café instantáneo y el de grano) (fila 3 de la tabla 1).

## Resultados

### Refutaciones alrededor de leyendas que explican el origen del café (actividad 1)

Las preguntas de esta primera actividad tuvieron como finalidad cuestionar y evaluar diferentes opiniones y creencias personales, además de valorar si los estudiantes establecían argumentos coherentes, lo cual requiere no limitarse a discursos dominantes, conocer posturas alternativas, cuestionar la validez de los argumentos, rechazar conclusiones no basadas en pruebas, evaluar la credibilidad de las fuentes teniendo en cuenta los intereses subyacentes y crear argumentaciones sólidas.

Para valorar el desempeño de los estudiantes en lo señalado, se les presentó una leyenda acerca del descubrimiento del café. Se pidió a los estudiantes razones que refutaran o justificaran la leyenda. En ese sentido, mostramos a continuación la tabla que sintetiza las respuestas de los estudiantes. Para la denominación de cada grupo se utilizó la abreviatura G:

**Tabla 2. Síntesis de respuestas de la actividad 1**

1. a. Explique la manera en que se podría justificar o refutar el argumento de Kaldi.				
Estudiantes que justifican la leyenda por los componentes de las semillas	Estudiantes que justifican la leyenda porque según ellos Kaldi asume aspectos científicos (observación, cuestionamiento, experimentación)	Estudiantes que manifiestan posturas neutrales (no refutan ni la justifican)	Estudiantes que rechazan la leyenda indicando que las hojas no producen el efecto en los animales.	Estudiantes que rechazan la leyenda argumentando que el comportamiento de las cabras se debió a condiciones ambientales
G2, G4, G5, G10, G11, G12, G13	G1, G7, G8, G17	G6, G14	G3, G9, G15, G18	G15, G16, G18

Se encontró que siete grupos indican que la reacción de las cabras mencionadas

en la leyenda, se produjo por los componentes de las semillas. Por tanto, apoyan la leyenda. Los grupos G15, G16 y G18 la rechazan. Indican que no es posible atribuirle credibilidad, cuando también las condiciones ambientales pueden influir en el estado de reacción de las cabras. Agregan que las hojas no pueden tener ese efecto energizante ya que carecen de los componentes energéticos.

Los estudiantes dieron justificaciones en diferentes orientaciones. Algunos grupos usaron conceptos científicos en sus respuestas y propusieron supuestos que explicaran la leyenda de Kaldi. Como ejemplo, la leyenda se puede justificar debido a que las hojas y las semillas del café contienen riboflavina y niacina, como se expresa en la opinión del grupo G2:

G2: "De acuerdo con lo expresado por Kaldi, se puede justificar su afirmación, ya que las hojas y las semillas del café poseen numerosas vitaminas como la Rivo flavina y la Niacina, que pudieron generar un aumento en la producción de energía tanto en las ovejas como en Kaldi; además el café posee un alto contenido de cafeína antes de ser procesado, la cual es un alcaloide blanco que actúa como sustancia estimulante, haciendo excitar las contracciones de las fibras musculares lisas. Ahora bien, teniendo en cuenta el relato de Kaldi, no se puede asegurar que él y las ovejas consumieron las hojas y frutos del mismo arbusto, puesto que él no las vio cuando estaban comiendo y supuso que habían ingerido de la planta que él más tarde llevo al monasterio".

La justificación que presenta el grupo G2 relaciona dos datos que pueden contribuir a justificar la leyenda. Este grupo menciona el efecto de vitaminas como la rivo flavina y la niacina, así como el efecto de la cafeína. Sin embargo, refuta la leyenda relatando que no se tiene la certeza de que las cabras consumieran ese fruto.

Algunos grupos, como el G1, argumentan en otro sentido. Aseguran que el argumento de Kaldi es válido pues está basada en procedimientos de la ciencia como la observación.

G1: "La observación de Kaldi, tras el hecho de que las cabras estaban excitadas por el consumo de las hojas y el fruto del café es de cierta forma valida (sic), ya que la ciencia está basada en la observación; en relación a esto podría suponerse que las cabras consumieron gran cantidad de este material vegetal, ya que se sabe que algunos de los componentes del café causan excitación por su consumo en grandes cantidades; por otra parte para que su argumento fuera más exacto o tuviera mayor veracidad, debió indicar la cantidad consumida de esta planta tanto por parte de las cabras como la de él, para finalmente poder justificar sus afirmaciones".

La opinión anterior deja ver que los estudiantes realizaron un análisis descontextualizado de la situación con criterios actuales de lo que es lo científico; pero además, estos criterios fueron inexactos, pues los estudiantes asumieron



que cualquier tipo de observación da cuenta del método científico. Esto implica la necesidad pedagógica de asumir las concepciones espontáneas sobre las ciencias naturales como una posibilidad para llegar a los conocimientos científicos o la asignación de los aspectos metodológicos de la ciencia como un conjunto de pasos que parten de la observación para llegar a las conclusiones.

A continuación, se presenta un fragmento de la socialización que permite ver la discusión efectuada entre los grupos para apoyar o refutar la leyenda de Kaldi:

E56. G18. "Nosotros lo refutaríamos porque no se conoce el ecosistema donde están las cabras, y puede haber variedad de plantas que las cabras pudieron probar y también causar este efecto en ellas, puede ser que se pudo probar muchas plantas y con las toxinas que contienen estas plantas pudo provocar ese efecto en Kaldi" <...>

E50. G14... "pero es que se tiene la certeza que fue una planta y en la historia no hablan de varias plantas, por lo que nosotros la apoyamos por el contenido de las semillas y las hojas de planta, o sea (sic) el café".

E29. G16. = "Sí. Pero no pueden afirmar que las hojas tiene el mismo contenido de las cerezas, lo más importante para no creer en esta historia es que Kaldi no se pudo sentir enérgico al probar las hojas del arbusto, ya que las propiedades de las hojas son diferentes a la de los frutos; además, los frutos naturalmente tiene toxinas perjudiciales que solo se eliminan al tostarlos".

E52.G9. "De todas maneras es solo una de las cuantas leyendas que existen, por lo tanto no tiene bases importantes y reales comprobadas, no existe un texto científico del descubrimiento del café".

Aunque por parte de los grupos G18 y G1 se evidencian razones para rechazar la leyenda, se considera importante la declaración que hace el segundo pues cuestiona el contenido de las cerezas y de las hojas. También manifiesta la necesidad de llevar las cerezas a procesos que ayuden a eliminar las toxinas.

Se encontró que algunos grupos que refutan la leyenda postulan argumentos que cuestionan la causa de la excitación de las cabras, de tal suerte que buscan conocer más evidencias más allá de lo que la leyenda afirma. Por ejemplo, señalan que la causa de la excitación pudo ser otra planta. Esta afirmación es refutada por el grupo G14, pero dando por sentado lo que la leyenda afirma. El grupo G9 indica que es una leyenda, que carece de bases reales comprobadas, que no le permite establecer como hechos reales. Se destaca la afirmación que hacen los estudiantes de los grupos G3 y G9 en la que se establece que la composición de las hojas y de los frutos no es la misma. Por lo tanto, esto demuestra una incoherencia con lo que dice el pastor.

## El aroma del café (actividad 2)

A continuación se presenta una tabla que sintetiza las respuestas a las preguntas utilizadas en la secuencia de actividad 2:

**Tabla 2: Síntesis de respuestas a la actividad 2**

¿Qué hace que el café tenga ese aroma especial?					
Compuestos aromáticos y vinculación a los conceptos de ciencia con el consumo del café	Compuestos aromáticos y volátiles sin vinculación a conceptos de ciencia	Procesos industriales	Concentración de los compuestos	Procesos como la maduración de los frutos	Forma de almacenamiento
G3, G12, G16, G17,	G1,G2, G4, G8, G10, G13, G18	G7, G8	G5, G9, G11	G14	G15

Si bien algunos grupos G3, G12, G16, G17, vinculan además del concepto volátil, otros conceptos como compuestos aromáticos (tiazol, etifenol) en la producción del aroma del café, también indican el efecto de la temperatura en procesos de liofilización y el efecto de reacciones de Maillard. Se observa que en su mayoría los grupos tan solo señalan a los compuestos aromáticos y volátiles como los responsables del aroma del café; esto implica que los estudiantes hacen uso de los conceptos científicos de manera general, dejando en evidencia la dificultad para establecer una vinculación directa del concepto volátil y aromático con el tipo de reacciones enzimáticas que se suceden para que se produzca el olor. Así se evidencia que los estudiantes están aprendiendo de manera muy genérica algunos términos, más no los conceptos o categorías que estos implican y esto indica una necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los conceptos a la par que la contextualización de la enseñanza de las ciencias.

Al indagar sobre preferencias del tipo de café que deciden consumir, también se observa una tendencia a asociar que solamente los productos industriales tienen compuestos químicos; esto los lleva a preferir consumir café en grano por su naturalidad y porque asumen que en estos no intervienen procesos industriales. También dejan claro en sus afirmaciones que prefieren el café de grano pese a las facilidades de preparación y consumo del café instantáneo. A manera de ejemplo se presenta la intervención del G11.

G11: "El café instantáneo es industrial y por lo tanto lleva más conservantes químicos y este pierde cantidad de compuestos naturales al momento de llevarlo al proceso de industrialización y esto hace que el café pierda calidad; por lo tanto, el café de grano es más artesanal y este tiene menos compuestos químicos, pero más concentración en sus compuestos naturales por lo que es de mejor calidad; ya que su proceso no es tan extenso y no pierde sus propiedades por lo que tienen mejor aroma".

En la afirmación del grupo G11 se menciona la concentración de los compuestos y se relaciona con las propiedades, confirmando su preferencia por el café de grano. Sin embargo, no se establece una relación directa entre las afectaciones que pueden ocasionar la concentración de las sustancias con las propiedades. Por otra parte, se dejan de lado aspectos como el tipo de propiedades que se modifican.

La afirmación anterior pone de manifiesto que los estudiantes creen que únicamente los compuestos industriales son compuestos químicos, mientras que creen que los naturales no lo son. Así, realizan una diferenciación errada entre compuestos naturales y compuestos químicos. Esto permitió el debate de algunos estudiantes, que se presenta a continuación:

E47: "El café instantáneo puede que pierda solo algunos compuestos naturales porque si no dejaría de ser café"

E28: ="yo creo que no los pierde sino que baja su concentración"

E30: <...> "no sé, pues es que el de grano es de mejor calidad, pero no sé, pero (.) el instantáneo tiene más conservantes químicos, pero no sé (.) yo creo que el instantáneo con los productos químicos puede quedar compensados y quedan iguales, puede que los químicos puedan compensar lo natural aunque no igual pero puede compensar alguna parte"

E28: "no estoy como muy de acuerdo pues al igual, uno ve que la gente compra más el instantáneo este entonces puede tener mejor calidad"

E47: ... "no, lo compran porque es más fácil de preparar. Yo pienso que el café instantáneo al agregarle sus componentes químicos pierde sus compuestos naturales y sus propiedades y por lo tanto puede que tenga menor aroma que el café de grano"

E30: ..."pero es que lo natural siempre va a ser mejor, además también influye el tiempo de los procesos"

E47: (risa) "pues a ciencia cierta no sabemos que sea o no sea un proceso extenso"

E28: "es que eso también depende de cómo lo cultivan"

E30: <...> Pues el grano no sé, a que hace referencia a que no tiene compuestos naturales y químicos entonces no sé a qué a se refiere.

E47. "algo así que puede haber una composición según el tipo de café" (...)

E49. "pero igual los que contienen químicos son malos"

E30: ..."pero no hablo de lo malo, hablo de la compensación que hacen los químicos con los compuestos naturales".

En el fragmento anterior, se evidencia la discusión que hacen algunos estudiantes con relación a las diferencias del café instantáneo y el café de grano. Por ejemplo, el estudiante E47 manifiesta que el café solo pierde algunos compuestos naturales. Si los perdiera todos, el café dejaría de ser café. El estudiante E28 señala que no los pierde pero baja su concentración. Se continúa la discusión justificando que el café de grano es mejor por ser más natural. También indican que los químicos hacen que se pierdan sus propiedades (participantes E47 y E30).

De la misma manera, se evidencia cierta inseguridad del estudiante E30 quien interrumpe su intervención continuamente. En su intervención manifiesta que puede perder los componentes naturales pero el uso de productos químicos compensa esa pérdida. El estudiante E28 asocia la calidad de producto con la compra del producto. Lo anterior ha permitido encontrar una tendencia en la interpretación y la dificultad que los estudiantes tienen para justificar de manera sólida sus afirmaciones basadas en conceptos científicos. Asocian la química sólo a la generación de productos tóxicos y asumen que los productos naturales, por el hecho de serlo, carecen de compuestos químicos.

Al realizar la puesta en común de los grupos, se produjo una discusión sobre las diferencias del café de grano y el café instantáneo, al considerar que el tamaño de las partículas influye en el aroma. A continuación, se transcribe un fragmento de esta discusión.

E2: [...] "Son diferentes porque el café instantáneo no tiene compuestos aromáticos"

E12: "no porque si no tuviera no olería, yo creo que la principal diferencia entre esos dos cafés es el tipo de lavado (.) ya que en el café de grano las partículas son más grandes, por lo que el tamaño de las partículas también puede ser la razón"

E18: ..."no estoy de acuerdo, yo creo más bien que el café de grano no es soluble en su totalidad puesto que quedan pequeñas partículas (0,5) ya que éste no tiene el mismo proceso que el instantáneo, pues éste se deja solo hasta el proceso de molienda, conservando más compuestos, por lo cual se prefiere más este último, por su sabor y aroma" <...>

Profesor: entonces, ¿cómo se relaciona el tamaño de las partículas con la solubilidad y el aroma del café? <...>

E25: ="el café instantáneo cumple un proceso de polvo industrial lo cual hace

que sus componentes originales o propios se modifiquen de una manera directa, entonces por lo que si tiene aroma no es el propio, mientras que el café de grano por tratarse de una manera artesanal, hace que pierda sus propiedades o componentes originales manteniéndolo al natural" [...]

Profesor: <...>hago referencia a la influencia que ustedes están mencionando respecto al tamaño de las partículas con el aroma en el café instantáneo y el café de grano [...] (Menciona el nombre de un integrante del grupo 7).

E19: (Risa) "pues yo pienso que la diferencia está en que las partículas de café de grano son más grandes, por lo que sus compuestos aromáticos se encuentran más unidos y en mayor cantidad, mientras que el café instantáneo sus compuestos aromáticos se encuentran en menor cantidad"

E2: <...> "pero se supone que la solubilidad aumenta cuando disminuye el tamaño. Entonces el tamaño es más pequeño en el de grano"

E18: ="sí, entonces el de grano es el que tiene más aroma, por eso es mejor, porque no tiene procesos industriales y entonces el café instantáneo puede perder su aroma porque es tratado con productos químicos e industriales".

En el fragmento anterior, se evidencia un debate donde se trata de explicar las diferencias entre el café instantáneo y el café de grano. Se discute si el café instantáneo tiene compuestos aromáticos y si sus diferencias están relacionadas con el tamaño de las partículas. En este caso, el estudiante E12 defiende que el café de grano tiene las partículas más grandes y eso contribuye a dar mayor olor. El estudiante E18 señala que las partículas más pequeñas hacen que el olor del café sea más significativo y, por lo tanto, más soluble. El estudiante E19 no está de acuerdo con la afirmación anterior. Indica que las partículas del café de grano son más grandes, por lo que sus compuestos aromáticos se encuentran más unidos y en mayor cantidad.

Desde esta perspectiva, se observa que la vinculación de este tipo de situaciones permite al grupo de estudiantes el cuestionamiento de otro tipo de aspectos relacionados con el café como el tamaño de las partículas del café, los mecanismos de solubilidad o las funciones de los compuestos aromáticos. Además, se observa la confusión de los estudiantes al asumir que los compuestos naturales no poseen compuestos químicos y atribuir solo estos últimos a procesos industriales.

El establecimiento de espacios de discusión orales permite extrapolar otras características de la CSC. En este caso, la relación del aroma del café con el tamaño de las partículas, su relación con la solubilidad y la presencia o la ausencia de compuestos aromáticos en estos cafés.

## Conclusiones

La descripción de procesos dialógicos desde el uso CSC, se constituye en una posibilidad para entender y comprender cómo son asumidos los conceptos de ciencias naturales, por los estudiantes. Las CSC al ser situaciones que permiten la vinculación de múltiples dimensiones se constituyen en oportunidades para manifestar puntos de vista, aspecto importante para promover la argumentación como componente por considerar en la cultura científica. De igual forma, se destaca que los espacios de debate, en los que existan puntos de vista diferentes, favorecen la revisión de los planteamientos de cada afirmación así como su cuestionamiento.

En resumen, doce grupos tienden a estar de acuerdo con la leyenda mientras que solo cinco grupos presentan respuestas que la rechazan. También se constituyó en un aspecto para motivar la elaboración de argumentos basados en hechos, datos. De la misma forma, posibilita la construcción de opiniones independientes, apoyadas en argumentos sólidos, que permita a los estudiantes buscar coherencia en sus razones.

No obstante, y en relación al tema del descubrimiento del café se pone en evidencia que las ciencias naturales por sí solas no logran resolver la cuestión y por eso se hace necesario apelar a otras disciplinas; en este caso, la historia como disciplina tiene unas herramientas analíticas y metodológicas que ayudarían a los estudiantes a asumir con criterio lo planteado por las leyendas así como tener una mirada transdisciplinar frente a los fenómenos.

Por otro lado, en la identificación de respuestas que los estudiantes ofrecen respecto a la producción del aroma del café se observa que los estudiantes prefieren hacer uso de conceptos generales como la modificación de las propiedades, los procesos industriales, las concentraciones de las sustancias o la presencia de sustancias aromáticas y volátiles, sin entrar a detallar el tipo de reacciones que se suceden o la vinculación de las propiedades enzimáticas realizadas en proceso de tostado.

Por tanto, las actividades realizadas sirven para que los estudiantes planteen una serie de hipótesis que buscan explicar o responder las preguntas propuestas. Se ve aquí la necesidad de dos cosas: la primera, de que los estudiantes manejen de manera profunda las categorías propias de las ciencias naturales como disciplinas; en efecto, como ya se dijo anteriormente, los estudiantes emplean los términos pero de manera superficial. El segundo elemento que se necesita es el ejercicio de corroboración de las hipótesis, trabajo que se plantearía en una segunda etapa de la investigación.

## Referencias

- Acar, O., Turkmen, L., y Roychoudhury, A. (2010). Student difficulties in socioscientific argumentation and decision-making research findings: Crossing the borders of two research lines. *International Journal of Science Education*, 32(9), 1191–1206.
- Berland, L.K., y Reiser, B.J. (2009). Making sense of argumentation and explanation. *Science Education*, 93 (1), 26–55.
- Erduran S. Simon y S. Osborne J. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88, 915-933.
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Methods*. Londres: Routledge.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. (2010). 10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas. Barcelona: Graó.
- Nussbaum, E. M. y Bendixen, L. D. (2003). Approaching and avoiding arguments: The role of epistemological beliefs, need for cognition, and extraverted personality traits. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 573-595. doi:10.1016/S0361-476X(02)00062-0
- Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328, 463–466.
- Plantin, C. y Muñoz, N. (2011). *El Hacer Argumentativo*. Buenos Aires: Biblos.
- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 513–536.
- Solbes, J. y Torres, N. (2013): ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, ISSN: 0121-3814. No. 33 pp. 61-85. En <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/viewFile/2034/1960>
- Torres, N. (2011). Las Cuestiones Sociocientíficas: una Alternativa de Educación para la Sostenibilidad. *Revista luna azul*, 32, 45-51.
- Wu, Y.T., y Tsai, C.C. (2010). High school students' informal reasoning regarding a socio-scientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and cognitive structures. *International Journal of Science Education*, 33(3), 371–400.
- Weinberg, B; Bealer, B (2001). *The world of caffeine: the science and culture of the world's most popular drug*. Nueva York: Routledge.

### **“Estudio de la relación entre animales humanos y no humanos que se promueve y construye en el contexto rural del cuarto año de educación general básica en Valdivia, Chile”**

Angélica Romero Romero

#### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es interpretar el aprendizaje de la relación entre animales humanos y no humanos en el contexto escolar rural chileno. Propósito que se abordará a partir de las nociones aportadas por las/os niñas/os, sus profesoras/es y el marco curricular definido desde las políticas educativas chilenas.

La metodología de la investigación se posiciona desde el paradigma fenomenológico interpretativo. Mediante un enfoque cualitativo se desarrolla un estudio de casos, cuyos instrumentos de recolección de información contemplan la observación participante, las entrevistas semi-estructuradas, el análisis documental y talleres grupales con niños.

**Palabras Clave:** Animales Humanos y No Humanos, Educación General Básica, Ética, Currículum.

#### **Introducción**

La comprensión de la relación entre Animales Humanos y no Humanos (AH y NH) desde diferentes disciplinas de investigación ha situado el estudio de este vínculo en torno al lugar que los animales no humanos tienen en nuestra sociedad durante las últimas décadas (ISAZ, 2014). El posicionamiento de la reflexión en torno a este vínculo en nuestra sociedad es un tema que trasciende las diferentes esferas de un país, por ende es pertinente contextualizar aquellas políticas públicas que son capaces de generar condiciones para situar este debate en el sistema educativo.

Desde nuestra infancia los animales no humanos constituyen un importante estímulo para establecer una estrecha relación con el mundo natural, e incluso aproximarnos cognitivamente hacia él. Tal es el caso del contexto escolar, espacio donde muchos de los contenidos curriculares son relacionados y ejemplificados a partir del rol que cumplen los animales no humanos en nuestras vidas.



En Chile las autoridades políticas comunican planes de educación en tenencia responsable de mascotas, que incluirían modificaciones al actual currículum escolar con el objetivo de hacer frente al impacto social derivado del abandono de animales. A partir de estas declaraciones cabe preguntarse ¿Cómo se sitúa el aprendizaje de la relación entre AH y NH en el sistema educacional chileno? y, ¿Qué principios sustentan el marco curricular del Ministerio de Educación (MINEDUC) de Chile en la construcción de la relación entre AH y NH?

Esta propuesta de investigación se centra en interpretar aquellos fenómenos que construyen el aprendizaje del vínculo entre AH y NH en el contexto escolar rural. A partir de un enfoque metodológico cualitativo abordaremos las principales distinciones que las niñas/os, profesoras/es y el marco curricular definen en este vínculo. La aproximación fenomenológica interpretativa sustenta un estudio de casos en un establecimiento educacional rural. Los instrumentos de recolección de información se basan en observaciones participantes, entrevistas semi-estructuradas, talleres con niñas/os y análisis documental del marco curricular del MINEDUC.

### **Marco teórico**

Nuestra relación con los animales no humanos está cambiando, y en consecuencia, el posicionamiento de la reflexión ética en torno al lugar que tienen en la sociedad, constituye un debate por explorar en las diferentes esferas de un Estado. El hecho de situar el aprendizaje de la relación entre AH y NH en el sistema educativo chileno, podría aportar antecedentes para el diseño de futuros planes de educación que insten una reflexión ética en torno a nuestra forma de abordar este vínculo en la sociedad.

### **Principales aproximaciones relativas al vínculo entre AH y NH en la literatura**

Algunas disciplinas se han enfocado en centrar su interés hacia la interacción entre AH y NH básicamente, porque este vínculo trae beneficios para los humanos en términos de retorno económico. Tal es el caso de la Medicina Veterinaria y la Zootecnia, cuyas investigaciones cuentan con una amplia documentación, al enunciar el impacto del vínculo entre AH y NH para el bienestar animal en el sentido de incrementar su productividad y la calidad de los derivados de origen animal (Hemsworth, Coleman, Barnett y Borg 2000; Waiblinger et al. 2006).

En tanto, para explicar la persistencia del cuidado de los animales no humanos hasta el día de hoy, es preciso tomar en consideración aquellos argumentos científicos, que documentan los efectos benéficos que generan en la salud y el bienestar humano durante períodos de recuperación de la salud física y mental. (Serpell, 1991). Un ejemplo de ello es el estudio de la presencia de mascotas como fuente de compañía y relajación en los períodos de recuperación de los pacientes con enfermedad coronaria (Friedmann, Katcher, Lynch y Thomas, 1980), así como

también el efecto de la relación afectiva entre perros y humanos en la disminución del riesgo de ataque cardiovascular (Levine et al. 2013). Argumentos como los anteriores refuerzan la importancia del desarrollo del vínculo entre AH y NH, a partir de la perspectiva científica que avala los beneficios para nuestra salud física y emocional.

Otra de las áreas de interés para el estudio científico de la relación entre AH y NH, corresponde a las Terapias Asistidas. Estas actividades están ampliamente respaldadas en la literatura, conforme a sus efectos benéficos en tratamientos complementarios a la medicina tradicional, y al mismo tiempo como fuente de oportunidades para motivar, educar, recrear y proporcionar beneficios terapéuticos que realzan la calidad de vida de los pacientes y de sus familias (Kruger y Serpell, 2006).

De acuerdo a estos argumentos la importancia de nuestro vínculo con los animales no humanos es identificada principalmente en términos de compañía, bienestar y beneficios económicos. Si bien, la mayoría de la evidencia presentada en este documento enfatiza en el rol benéfico que confieren a nuestras vidas, no obstante, debemos considerar los reportes de transmisión de enfermedades zoonóticas realizados en el área de la Salud Pública (Ver OPS, 2001).

Si bien a partir de nuestra visión antropocéntrica creemos conocer la biología, la ecología y el comportamiento animal, actualmente carecemos de una sólida reflexión que nos oriente a profundizar en el valor ético que conferimos a los animales. Por lo tanto, es conveniente mencionar las principales aproximaciones éticas, que hoy en día fundamentan la defensa de los derechos de los animales en la sociedad.

### **Aportaciones al estudio del vínculo entre AH y NH en el contexto escolar**

Los animales de compañía son una parte vital del desarrollo emocional en la niñez ya que fomentan actitudes y conductas de cuidado, dan compañía, seguridad, comodidad y entretenimiento (Thompson y Gullone, 2003). Según Serpell (1999), los animales juegan un rol sobresaliente en la vida de las/os niñas/os, puesto que desde muy pequeños se relacionan con imágenes que asemejan o caricaturizan animales a través de sus primeros juguetes, sus ropas, sus papeles murales, útiles escolares, libros infantiles, etc.

Las imágenes de los animales no humanos en los libros infantiles, frecuentemente son representaciones antropomórficas y visuales que reflejan y construyen valores culturales. Por lo tanto, dependiendo del contexto socio-cultural las/os niñas/os pequeñas/os pueden llegar a conocer a un animal en términos de retorno económico, en lugar de significar un soporte para el bienestar o una criatura que siente (Bone, 2013).

Los estudios de la relación entre niñez y animales no humanos que más se han documentado en la literatura, guardan relación con la asociación entre el maltrato

animal y las conductas criminales, cuya documentación data de alrededor de 1960. En esta línea de investigación, autores como Beirne (2004) y Lucia y Killias, (2011) enfatizan en el contexto educativo que actualmente se construye en la sociedad, apelando el rol de la educación para generar cambios en el comportamiento humano hacia los animales no humanos, y en consecuencia hacia la propia especie humana.

De acuerdo a la literatura internacional, hemos encontrado investigaciones que documentan distinciones especistas en contextos escolares públicos (Souza y Shimizu, 2013). En tanto que otras aproximaciones metodológicas han descrito diferencias en base al contexto cultural y cognitivo en que es percibida la relación con los animales no humanos (Páramo y Galvis, 2010). Otro aporte sustantivo a las reflexiones que posicionan el análisis de nuestro problema de investigación, se condice con las aportaciones en el contexto del currículum realizadas por Pedersen (2004), en relación a los mensajes explícitos e implícitos manifiestos en el contexto escolar acerca de la relación entre AH y NH.

Según Bone, existe la apreciación de que los animales son un componente referencial dentro del proceso educativo. Pese a ello, este mismo autor sostiene que a menudo las/os profesoras/es pierden la oportunidad de desarrollar profundos conocimientos ecológicos en niñas/os pequeñas/os (Bone, 2013). En relación a esto último, Garrido (2007) desarrolló una investigación en una escuela pública en La Coruña (España), donde hizo entrevistas a un grupo de profesoras del Primer Ciclo de Educación General Básica. La información aportada por este estudio contribuyó al plano de la percepción de las educadoras hacia las distinciones que las/os niñas/os hacían frente a los conceptos de seres vivos y no vivos. Cabe destacar que en diferentes entrevistas, las docentes percibieron que las/os niñas/os que tenían animales no humanos en sus casas tenían más conocimientos acerca de lo vivo y de lo inerte.

La pertinencia de esta investigación se fundamenta en un levantamiento de información que hoy en día no existe en Chile, y que en el futuro será relevante para dar los pasos iniciales hacia la ocurrencia de este debate desde las aulas. Es actualmente de sentido común proyectar ésta reflexión en el sistema escolar, en consecuencia con las constantes polémicas denunciadas por las agrupaciones proteccionistas de animales al visibilizar el trato que en Chile le conferimos a nuestros animales no humanos.

Sin duda el ejercicio de ampliar nuestras fronteras de empatía hacia el ámbito de lo no humano, o comúnmente denominado animal, tiene nociones culturales y educativas que subyacen al posicionamiento de un Sistema Socioeconómico, que tiende a descontextualizar y debilitar las posibilidades de converger en una integración afectiva y racional de nuestra naturaleza humana. En consecuencia, los procesos de producción acelerada de animales no humanos en la industria alimentaria, como así

también su experimentación y el maltrato y abandono de mascotas, actualmente constituyen los principales fundamentos de las organizaciones sociales que abogan por los derechos de los animales no humanos a nivel global.

De acuerdo a estos antecedentes, es oportuno comenzar a reflexionar si algunas de éstas situaciones descritas en la literatura, tienen espacio en el sistema educacional chileno, y si análogamente estas prácticas son concordantes con las expectativas que los padres proyectan hacia la educación de sus hijas/os, o si las representaciones que las/os niñas/os previamente construyeron en sus hogares entran en conflicto, se potencian o se transforman con los lineamientos que se promueven en los Establecimientos Educacionales Públicos de Chile.

### **Problematización**

Una tendencia identificada en la literatura consultada, fue la predominancia de estudios cuantitativos abordando la relación entre AH y NH desde diferentes disciplinas de investigación. De forma considerable abundan las investigaciones de carácter cuantitativo basadas en datos estadísticos descriptivos y correlacionales, cuyas aproximaciones son insuficientes para profundizar en la construcción de significados en torno a la relación entre AH y NH, asumiendo que esta construcción tiene un carácter de sistemas cognitivos que abarcan estereotipos, opiniones, creencias, valores y principios interpretativos que levemente podrían ser abordadas mediante una metodología cuantitativa.

En Chile carecemos de investigaciones que sitúen el aprendizaje de la relación entre AH y NH en el contexto escolar, a pesar de ello, nuestras autoridades políticas comunican planes de educación en tenencia responsable de mascotas, que incluirían modificaciones al actual currículum escolar (discurso de la Presidenta de la República Michelle Bachelet, 21 de Mayo, 2014). En este sentido, la relevancia de esta investigación radica en generar antecedentes que pudiesen situar la ocurrencia de la reflexión en torno al vínculo entre AH y NH en el sistema escolar, y a su vez influenciar el diseño y la planificación de programas de educación que aborden el aprendizaje de este vínculo en las escuelas.

El objetivo general y los específicos son los siguientes:

#### **Objetivo General**

- Interpretar el aprendizaje de la relación entre AH yNH, desde una perspectiva ética con niñas/os, sus profesoras/es y los ejes de los programas curriculares del cuarto año de Educación General Básica de una escuela rural en Valdivia, Chile.

## Objetivos Específicos

- Comprender las principales distinciones éticas que los niños y las niñas de cuarto año de Educación General Básica aprenden de la relación entre AH y NH.
- Analizar los puntos de encuentro y desencuentro en la valoración ética que las/os niñas/os y profesoras/es de cuarto año de Educación General Básica de una escuela rural confieren a la relación entre AH y NH.
- Analizar, críticamente, la postura ética que es promovida en las bases curriculares del cuarto año de educación General Básica con respecto a la relación entre AH y NH.
- Examinar críticamente los resultados que se obtengan de esta investigación, a fin de generar un diagnóstico que sustente las bases de una propuesta educativa para situar la relación entre AH y NH desde una valoración ética en establecimientos educacionales de Valdivia.

## Marco metodológico

### Paradigma y diseño de investigación

La propuesta metodológica está circunscrita en el paradigma interpretativo, dado que indaga en el análisis contextual de los conceptos, acciones, valores y significados del vínculo entre AH y NH en el contexto escolar. La razón de este enfoque se fundamenta en que la mayoría de las investigaciones previas consultadas se posicionan desde una noción paradigmática positivista que plantea la exterioridad entre el hombre y la naturaleza, estableciendo un dualismo humano-animal que impide ahondar en la subjetividad e interacciones situadas de este vínculo.

El enfoque fenomenológico interpretativo que propone esta investigación, es pertinente para comprender cómo los actores interpretan ciertos sucesos que emergen en sus contextos, y cómo actúan en función de ellos desde la relación entre AH y NH en el contexto escolar. El fundamento de esta aproximación paradigmática interpretativa radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes, ofreciendo una aproximación más holística y situada en su contexto particular (Vasilachis, 2006). A su vez, mediante una metodología cualitativa nos enfocaremos en interpretar cómo se construyen las percepciones y valoraciones éticas en torno a este vínculo. Creswell (1998) (en Vasilachis, 2006, p. 24) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones

metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, construyen una imagen compleja y holística, analizan palabras, presentan detalladas perspectivas de los informantes y conducen sus estudios en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.

A partir de un estudio de casos como diseño de investigación, propiciamos una descripción intensiva y holística a fin de lograr la comprensión del fenómeno, por consiguiente, indagamos en la interpretación de las causas que propician el comportamiento de los individuos y sus circunstancias en el aprendizaje del vínculo entre AH y NH en el contexto escolar (Stake, 1999).

### **Selección de los casos de estudio**

La recolección de datos de la investigación se realiza en establecimientos educacionales municipales, debido a que en este tipo de establecimientos son aplicados prácticamente sin alteración los lineamientos curriculares definidos por el MINEDUC.

La razón de escoger establecimientos educacionales emplazados en contextos geográficos rurales, se fundamenta en los antecedentes aportados en el estudio de Páramo y Galvis (2010).

A fin de interpretar el aprendizaje de la relación entre AH y NH en el contexto escolar, el estudio se centra en las distinciones, valores y acciones que las niñas / os construyen en su cotidianidad. El segundo componente que integra el estudio de este fenómeno, corresponde a las distinciones que realiza la/el profesor/a en el aula, quien a través de su dimensión didáctica orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje de las/os niñas/os bajo el marco curricular definido por el MINEDUC. Finalmente, el último componente de este esquema son las políticas públicas educacionales representadas por el marco curricular del MINEDUC, los cuales de manera implícita o explícita suponen un posicionamiento ético en el ámbito de la relación entre AH y NH.

En lo que respecta al nivel escolarización, abarcaremos el cuarto año de la Educación General Básica. El criterio de selección aplicado para definir este nivel educacional, está basado en las categorías definidas por Piaget (1991) en relación al aprendizaje de conceptos abstractos definidos entre los 7 y los 12 años, siendo este rango el apropiado para realizar talleres con actividades operacionales intelectuales concretas. El trabajo de campo se circunscribe a la unidad de «Ecosistemas» de la asignatura de Ciencias Naturales, luego de revisar los contenidos generales de los

programas de las asignaturas para el cuarto año de Educación General Básica del MINEDUC. La unidad ha sido abordada mediante observaciones participantes, a partir del cual los niños y niñas han trabajado en guías de desarrollo, disertaciones y pruebas escritas.

El trabajo de campo se está llevando a cabo en la escuela rural "Los Pellines" ubicada al noroeste de la ciudad de Valdivia. Este establecimiento tiene 34 niños y niñas distribuidos en dos niveles multigrado, con un equipo docente de 4 profesoras/es. El nivel escogido para la investigación corresponde al 4° básico, que comparte sala con los niveles 5° y 6° básico.

Resulta relevante agregar que esta comunidad educativa posee alrededor de un 90% de sus alumnos con ascendencia mapuche, y que además esta comunidad está fuertemente influenciada por la religión evangélica, de la cual muchas familias son practicantes.

### **Técnicas e Instrumentos de recolección de datos**

**Observación Participante:** Para efectos de este estudio, se asumió un rol de participación en las clases, como ayudante del profesor en la asignatura de biología. Para guiar el registro se utilizó una pauta de observación, y notas de campo.

**Entrevistas Semi-estructuradas:** Se escogió este instrumento a fin de dar a conocer las motivaciones éticas, emocionales y la prácticas pedagógicas de las/os profesoras/es en torno al vínculo entre AH y NH.

**Análisis Documental:** Mediante esta técnica se analizarán bases curriculares del MINEDUC a fin de conocer el posicionamiento ético explícito e implícito en estos documentos oficiales. Entre los documentos oficiales del MINEDUC se incluye:

- Marco curricular de cuarto año de Educación General Básica, particularmente para la asignatura de Ciencias Naturales.
- Textos de apoyo de la asignatura de Ciencias Naturales.

**Talleres Grupales:** A fin de ahondar en las distinciones y valoraciones éticas que las/os niñas/os confieren al vínculo entre AH y NH, se incluye un taller grupal para trabajar con ellos. Esta actividad será diseñada y organizada conforme a la etapa de desarrollo emocional y cognitivo de las edades propuestas, así como también según las necesidades didácticas de las/os niñas/os El registro de la actividad será realizara mediante observación participante y grabación en video.

## **Plan de análisis**

Los datos serán analizados mediante una interpretación hermenéutica, en concordancia con los objetivos planteados en la investigación. Éste enfoque se caracteriza por buscar la dialéctica entre la comprensión del fenómeno como un todo y la interpretación de las partes. La unidad de análisis será el análisis de contenido mediante observaciones participantes en las cuales se emplearán entrevistas semi-estructuradas, talleres con niños, registros de video, notas de campo y un análisis documental de las bases curriculares del MINEDUC.

## **Conclusiones**

De acuerdo a las primeras experiencias en el registro de datos, y en concordancia con lo expresado por los actores del contexto escolar en función de sus sentires y lógicas de explicitación frente a la emergencia del fenómeno en estudio. Se observó la emergencia de categorías que no habían sido previamente consideradas, como es el caso de la dimensión simbólico/religiosa de los animales no humanos en el contexto escolar. A continuación describiremos dos ejemplos de dos categorías definidas a partir de los resultados preliminares.

Es necesario destacar que el grupo focal que se siguió mediante observaciones participantes, tiene la particularidad de pertenecer a una escuela rural multigrado donde comparte aula con estudiantes de 5° y 6° básico, lo que propicia un intercambio de experiencias y aprendizajes mutuos entre los diferentes niveles que los docentes reconocen y destacan. El hecho de que el grupo en estudio posea mayoritariamente ascendencia mapuche, es otra característica a resaltar, puesto que la cosmovisión mapuche tiene una ética de respeto hacia la naturaleza, la cual define como el ser mapuche se vincula con la tierra, mediante el concepto de equilibrio con todos los seres que componen la naturaleza. También es necesario mencionar que además esta comunidad está fuertemente influenciada por la religión evangélica, contexto que ha propiciado un choque entre esta tendencia religiosa y la expresión de la cultura mapuche hasta el punto de tensionar las relaciones al interior de la comunidad escolar. En este escenario se contextualiza la emergencia de una noción simbólico/religiosa, en torno a la relación entre AH y NH desde donde emergen roles de animales como brujos, con capacidad de causar males físicos y de apoderarse de las almas de otros animales. Esta forma de aproximarse a ciertas especies de animales, además de llamar la atención por su carga simbólica en base a relatos de los familiares (no fueron experiencias directas de los y las niñas), también nos hace pensar en la oportunidad de aproximarse cognitivamente al mundo natural.

“Un niño me comenta que una vez ingresó un pájaro negro a su casa, entonces su mamá tomó el pájaro negro con sus manos para sacarlo puesto que traía mala



suerte. Desde aquel día su mamá sufre de dolor de huesos, por consiguiente hace una asociación entre este hecho concreto y el malestar físico de su mamá” (nota diario de campo 4 de mayo, 2015).

Este registro además de evidenciar una distinción simbólico/religiosa del niño hacia una cierta especie, presenta a su vez una oportunidad de generar un aprendizaje significativo en las/os niñas/os a través de los conocimientos situados de su comunidad. No obstante, en el contexto del registro de esta sesión, en particular se priorizó por la rutina cotidiana del aula de clases, en donde las actividades a desarrollar fueron definidas por los textos y guías escolares, material muchas veces descontextualizado del entorno inmediato de las/os niñas/os. Por lo tanto se puede inferir que la oportunidad de promover un espacio de reflexión basado en las experiencias de las/os niñas/os es invisibilizada al priorizar el desarrollo de actividades pedagógicas definidas en las bases curriculares del Ministerio de Educación de Chile.

En cuanto a las distinciones del/la profesor/a hacia el vínculo entre AH y NH, se puede desprender de la siguiente cita como un ejemplo de ello:

“Una niña hace un comentario acerca de un buey (bovino castrado) que mataron y descuartizaron en la comunidad de Los Pellines. Se trataba de un buey que pertenecía a una persona de la comunidad, al cual un grupo de desconocidos mató de una forma muy cruel, ya que en esa ocasión comentaban que le proporcionaron muchas puñaladas para causarle la muerte (con lo cual concluían que eran personas inexpertas), luego lo descuartizaron y se llevaron sus 4 extremidades... Las/os profesora/es aprovechan esta experiencia para reflexionar acerca del respeto, tomado como referencia la acción que cometieron los desconocidos como un acto irrespetuoso hacia el dueño del animal”.

La reflexión que insta el cuerpo docente no logra extenderse más allá del respeto hacia los animales humanos, siendo notoria la distinción de respeto que marca la frontera entre los AH y NH. La imposibilidad de extender el respeto a la vida en general, invisibiliza el respeto hacia la vida del animal no humano y a la vez imposibilita la oportunidad de reflexionar en torno al concepto de respeto de forma más empática al extender las fronteras hacia una integración interespecie.

En base a las categorías previamente descritas, es preciso promover una educación que permita extender los límites de empatía a las y los niños, mediante la legitimación y el cuidado consciente del resto de los seres sintientes. De igual modo el situar una valoración ética orientada a la superación de las barreras que delimitan la exclusividad de nuestra especie humana, son algunos de los lineamientos que la educación debiera comenzar a incorporar en sus saberes transdisciplinarios, multidimensionales y planetarios para superar las fronteras que demarcan los límites entre los AH y NH.

## Referencias

- Beirne, P. (2004). From Animal Abuse to Interhuman Violence? A Critical Review of the Progression Thesis. *Rev. Society and Animals*. Vol., 12, N., 2, pp 39-65. Michigan. doi: 10.1163/156853004323029531
- Bone, J. (2013). The Animal as Fourth Educator: A Literature Review of Animals and Young Children in Pedagogical Relationships. *Rev. Australasian Journal of Early Childhood*. Vol., 38, N., 2, pp 57-64. Deakin West.
- Friedman E., Katcher A., Lynch J., Thomas S. (1980). Animal Companions and One-Year Survival of Patients After Discharge From a Coronary Care Unit. *Rev. Public Health Reports*. Vol., 95, N., 4. pp 307-312. Georgia.
- Garrido M. (2007). La evolución de las ideas de los niños sobre los seres vivos. Tesis para obtener el grado de doctor. Universidad de La Coruña. 1-483.
- Hemsworth P., Coleman G., Barnett J., Borg S. (2000). Relationship Between Human-Animal Interactions and Productivity of Commercial Dairy Cows. *Rev. Journal of Animal Science*. N., 78, pp 2821-2831. En <http://www.journalofanimalscience.org/content/78/11/2821.full.pdf>.
- ISAZ (2014). International Society for Anthrozoology. En <http://www.isaz.net/>
- Kruger K., Serpell J. (2006). Animal-Assisted Interventions in Mental Health: Definitions and Theoretical Foundations. En Fine, A. *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*. Elsevier, Oxford. Pp 21-38.
- Levine G., Allen K., Braun T., Christian H., Friedmann E., Taubert K., Lange R. (2013). Pet Ownership and Cardiovascular Risk: A Scientific Statement From the American Heart Association. *Rev. Circulation*. N., 1, pp 1-11. Dallas.
- Lucia S., Killias M. (2011). Is Animal Cruelty a Marker of Interpersonal Violence and Delinquency? Results of a Swiss National Self-Report Study. *Rev. Psychology of Violence*. Vol., 1, N., 2, pp 93-105. Washington DC. En <http://www.rwi.uzh.ch/lehreforschung/alphabetisch/killias/publikationen/Isanimalcrueltyamarkerofinterpersonalviolenceanddelinquency.pdf>
- OPS (2001). Zoonosis y enfermedades transmisibles comunes al hombre y a los animales. Pub Organización Panamericana de la Salud. Washington DC.
- Páramo P., Galvis C. (2010). Conceptualizaciones acerca de los animales en niños de la sociedad mayoritaria y de la comunidad indígena Uitoto en Colombia. *Rev. Folios*. n 32. 111-124.

- Pedersen, H. (2004). Schools, Speciesism, and Hidden Currícula: The Role of Critical Pedagogy for Humane Education Futures. Rev. Journal of Futures Studies. vol. 8, n 4, 1-14.
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Editorial Labor, Barcelona.
- Serpell, J. (1991). Beneficial Effects of Pet Ownership on Some Aspects of Human Health and Behaviour. Rev. Journal of Royal Society of Medicine. Vol., 84, pp 717-720. London.
- Serpell, J. (1999). Guest Editor`s Introduction: Animals in Children`s Life. Rev. Society and Animals, Vol.,7, N., 2, pp 87-94. Michigan.
- Souza J, Shimizu H. (2013) Representação social acerca dos animais e bioética de proteção: subsídios à construção da educação humanitária. Rev. Bioética, vol 21, n3. 546-56.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Edit. Morata, Madrid.
- Thompson K, Gullone E. (2003). Promotion of Empathy and Prosocial Behaviour in Children Through Humane Education. Rev. Australian Psychologist. Vol., 38, N., 3, pp175-182. Canberra En <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00050060310001707187/abstract>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativas. Barcelona: GEDISA.
- Waiblinger S, Boivinb X, Pedersenc V, Tosid M, Janczake A, Visserf K, Jonesg R. (2006). Assessing the Human-Animal Relationship in Farmed Species: A Critical Review. Rev. Applied Animal Behaviour Science. Vol., 101, N., 3, pp 185-242. Philadelphia.

## Ponencia 7

### **La producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos: un aporte del programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, para vincular proyectos, programas y actividades académicas del CIDE**

Guiselle Román López  
Silvia Ruiz Badilla

#### **Resumen**

En esta propuesta se ofrece referencias contextuales de la Universidad Nacional como institución de educación superior con más de cuatro décadas de servir al país, así como del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), instancia responsable de la formación de profesionales en educación. Se expone parte de la labor investigativa que se realiza en el programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, de dicho centro, enfatizando en el área de Producción de recursos didáctico-tecnológicos, así como algunos resultados obtenidos en su primera fase de ejecución. Además, se reconoce el interés de Perfiles en contribuir con el fortalecimiento de vínculos entre los proyectos del Centro mediante el apoyo técnico, pedagógico e interdisciplinar en la producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos. Finalmente, se insta al personal académico que participa en proyectos a formar parte de esta nueva red de vínculos y a las autoridades a apoyar esta iniciativa mediante su gestión.

**Palabras clave:** Universidad Nacional, CIDE, Programa Perfiles, investigación, extensión, docencia, producción, materiales didáctico-tecnológicos, proyectos, vínculos interinstituciones, trabajo en equipo.

#### **Introducción**

Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, en su quehacer investigativo, desarrolla dos áreas: Innovación educativa y Producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos. En esta última se ha venido desplegando un proceso de articulación con proyectistas de las cuatro unidades académicas y el instituto del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de la Universidad Nacional (UNA). Así, se busca fortalecer el trabajo en equipo desde un enfoque interdisciplinario y crear una red de vínculos y una homologación de esfuerzos entre el personal académico involucrado, para la realización de actividades con el sello de innovación educativa.

El camino recorrido hasta ahora ha sido valioso y enriquecedor, de ahí el deseo de presentarlo en el marco del III Congreso Iberoamericano de Pedagogía como experiencia forjada en el aprender haciendo. Por ello, en esta ponencia se presentan los aspectos medulares del área y sus actividades, los fundamentos teóricos, metodológicos, los objetivos y la importancia que subyace en el ejercicio de producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos desde las necesidades sentidas y expresadas por las personas que coordinan los proyectos.

## **Marco teórico**

### **Universidad Nacional**

La Universidad Nacional nace en el mes de febrero de 1973. Hoy, a más de cuatro décadas de haber sido fundada, continúa respondiendo a su compromiso con la sociedad costarricense, desde las cuatro áreas sustantivas sobre las que se funda su quehacer: docencia, investigación, extensión y producción.

La UNA cuenta con cinco facultades: Filosofía y Letras, Tierra y Mar, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Naturales, y Ciencias de la Salud. Además posee tres centros: Investigación y Docencia en Educación; Investigación, Docencia y Extensión Artística; y Estudios Generales. Dentro de esta estructura se encuentran las unidades académicas desde las que se ofrece una amplia diversidad de carreras a lo largo y ancho del territorio nacional en las distintas sedes regionales, que comprenden 7 campus, incluyendo al Recinto de Sarapiquí en la Región Atlántica.

Con su lema "Universidad Necesaria", se ha propuesto ser una institución de puertas abiertas para todos los sectores de la sociedad costarricense, especialmente para aquellos que históricamente han sido vulnerados, y lograr así una educación democrática e inclusiva que le garantice al país, profesionales con formación integral y humanista.

### **Centro de Investigación en Docencia y Educación**

Entre las instancias que posee la UNA corresponde destacar al Centro de Investigación en Docencia y Educación, en cuya misión se propone contribuir con el mejoramiento de la educación a nivel institucional, nacional e internacional, la promoción del desarrollo integral y la transformación social, a través de la docencia, la investigación, la extensión y la producción académica. Asimismo, en su visión, se plantea el reto de constituirse un modelo de los procesos educativos formales y no formales, por medio de su quehacer, así como de una "vida universitaria basada en la reflexión crítica, pertinente, innovadora y flexible con abordajes académicos, disciplinarios, interdisciplinarios con miras a la transdisciplinariedad" (Universidad Nacional, 2014, párr.1). Tanto su misión como su visión se plasman en las cuatro unidades académicas, denominadas Divisiones, y el Instituto que lo componen.

La División de Educación Básica se enfoca en procesos formativos de profesionales de la educación para I y II ciclo, de la Enseñanza del Inglés para I y II ciclo, de Educación Preescolar y Educación Especial. Además, oferta una Maestría en Pedagogía con énfasis en Diversidad en los procesos educativos y en Desarrollo y atención integral de la primera infancia.

La División de Educación Rural forma maestros para contextos rurales costarricenses y, en concordancia con esto, brinda su oferta académica en distintas zonas rurales e indígenas de las provincias de Puntarenas, Limón y Alajuela.

La División de Educología se encarga de la formación pedagógica de futuros docentes de distintas especialidades (Español, Ciencias, Matemática, Inglés, Estudios Sociales, Francés, Música, Religión, Educación Comercial, Educación Física, Arte y Comunicación Visual, Filosofía e Informática) para la educación media. Además, cuenta con una Licenciatura en Pedagogía con énfasis en didáctica y una Maestría en Educación con menciones en Docencia Universitaria, Atención de asuntos estudiantiles, Enseñanza del Inglés como segunda lengua y Enseñanza del español como segunda lengua.

La División Educación para el Trabajo forma profesionales en Orientación y en Administración Educativa. Además, ofrece un posgrado en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo.

El Instituto de Estudio Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia busca contribuir en el ámbito académico y en la atención de personas menores de edad mediante tres programas integrados: Desarrollo integral de la niñez y la adolescencia, Educación de calidad y Derechos y responsabilidades de los niños, niñas y adolescentes.

El quehacer de cada una de estas unidades e instituto se guía por las directrices que emanan de los cuatro pivotes de la universidad pública: investigación, extensión, docencia y producción. De allí nacen y se articulan proyectos de gran trascendencia para la institución misma, para el colectivo de estudiantes y de docentes, para los distintos grupos sociales involucrados como poblaciones meta, así como para sus colaboradores (instituciones nacionales e internacionales), que componen una importante red de inter aprendizajes y aportes para la transformación social desde el desarrollo humano.

### **Programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense**

Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense es un programa de investigación adscrito al Decanato del Centro de Investigación y Docencia en Educación y está conformado por un equipo de profesionales que representan a cada una de las unidades académicas del Centro. Nació aproximadamente hace

tres lustros como proyecto de Centro y desde ese entonces ha pasado por distintas etapas, cada una con su objeto de estudio específico:

- Etapa 1: Análisis de la situación de la educación formal en Costa Rica, y principales dinámicas en los niveles de preescolar, I, II y III ciclos de la Educación General Básica y Diversificada.
- Etapa 2: Identificación de factores de éxito que han contribuido en el período de transición entre sexto y séptimo año, así como en la permanencia en el tercer ciclo de Educación General Básica.
- Etapa 3: Construcción del perfil de los y las docentes de séptimo año y la identificación de atributos, características, cualidades y condiciones del desempeño, como factores claves que propician una relación interpersonal positiva entre docentes y estudiantes
- Etapa 4: Construcción del perfil de docente para III ciclo de la Educación Pública Costarricense, según criterios de la población estudiantil y del personal docente y administrativo.
- Etapa 5: Investigación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, 2014, p.2).

Las anteriores investigaciones han sido compartidas con demás unidades académicas para ser incluidas en los procesos de formación de formadores y enriquecer con ello los procesos educativos, los horizontes cognitivos del estudiantado y la práctica docente, y los procesos educativos en general.

Para el período 2014-2018 el programa Perfiles se plantea la siguiente estrategia de desarrollo:

- Ser el programa referente a nivel de Centro e institucional de investigación en las Dinámicas y desafíos de la educación, promoviendo el fortalecimiento y el desarrollo del quehacer del CIDE en las líneas de innovación pedagógica y producción de recursos didáctico-tecnológicos mediante la articulación estratégica de sus unidades académicas.
- Desarrollar procesos de investigación en los ámbitos educativos y pedagógicos mediante el trabajo en equipo para generar insumos que fortalezcan y desarrollen la extensión, docencia y producción en el quehacer de las unidades académicas del CIDE, generando espacios de reflexión-

acción-reflexión que contribuyen con el mejoramiento de la educación costarricense (Programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, 2014, p.1).

Además, se propone desarrollar dos áreas clave: Innovación educativa y Producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos, que aunque son independientes entre sí, poseen puntos de encuentro y convergencia.

Para abordar el área de Producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos y lo que representa en términos de la articulación de las unidades académicas, tal como se consigna en la estrategia de desarrollo del programa, de modo que permita fortalecer el trabajo en equipo desde un esfuerzo interunidades e interdisciplinar.

### **Área de Producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos**

En un mundo regido por la información y la comunicación y sus plataformas tecnológicas de gran alcance, las demandas de actualización en el sector educación son cada vez más urgentes, y con ello la necesidad de establecer nuevas dinámicas que acorten las brechas digitales. Por tal razón, la propuesta en esta línea, para atender en alguna medida dicha urgencia, se fundamenta en los planteamientos de Medina, citado por Cacheiro (2011), sobre los recursos tecnológicos con fines didácticos y los tipos que existen: recursos de información, recursos de colaboración y recursos de aprendizaje.

Los recursos de información son aquellos que permiten obtener datos complementarios y actuales para el abordaje de un tema, en fuentes y formatos multimedia. Entre estos destacan: las bases de datos online, las enciclopedias virtuales, las herramientas de la web 2.0, *Youtube*, los buscadores visuales y otros.

Los recursos de colaboración facilitan la participación en redes profesionales e institucionales, y favorecen el trabajo colaborativo y la reflexión en diversos contextos. Podrían citarse entre esta categoría google drive y las wikis.

Por último, los recursos TIC para el aprendizaje posibilitan la construcción de conocimientos y de actitudes formativas. Estos recursos, en concreto, permiten diversas maneras de abordar contenidos y desarrollar actividades para la apropiación o reformulación de estos. Además, "permiten pasar de un uso informativo y colaborativo a un uso didáctico para lograr unos resultados de aprendizaje" (Cacheiro, 2011, p. 75).

En esta área de producción se plantea potenciar la creación de recursos y materiales didáctico-tecnológicos que apoyen los proyectos del CIDE mediante diversos procesos: asesoramiento, diseño y producción de los recursos y productos.



Lograr dicho propósito implica un trabajo sistemático en equipo, de colaboración y cooperación entre los integrantes de Perfiles y los proyectistas de las diferentes unidades académicas del CIDE, es decir, la creación de una comunidad o ecosistema de saberes. Para ello, se proponen los siguientes objetivos:

- Desplegar un conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento de los proyectos que desarrollan las distintas unidades académicas del CIDE mediante el diseño y producción de materiales y recursos didáctico-tecnológicos.
- Conformar equipos interdisciplinarios de académicos constituidos por proyectistas del CIDE e investigadores del programa Perfiles, para la producción conjunta de materiales y recursos didáctico-tecnológicos.
- Fomentar la participación activa de académicos y estudiantes participantes en proyectos, en forma individual y comunitaria para la generación de recursos.
- Apoyar procesos de investigación, extensión y docencia mediante la asesoría, el diseño y la producción de materiales y recursos didáctico-tecnológicos que enriquezcan el desarrollo de procesos de extensión y capacitación.
- Conformar un banco de materiales y recursos didáctico-tecnológicos que apoyen el desarrollo de diversos proyectos del CIDE y actividades académicas vinculadas a éstos.
- Evaluar y criticar constructivamente las acciones o iniciativas de producción en el CIDE con el fin de sistematizarlas y generar la creación de conocimiento. (Programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, 2014, p.1).

Para el logro de esos objetivos, Perfiles cuenta con un grupo de profesionales que provienen de distintas disciplinas y especialidades: Mediación pedagógica, Psicopedagogía, Sociología, Literatura y Lingüística, Docencia universitaria, Cultura y desarrollo. Además, existe un grupo de estudiantes asistentes y colaboradores que apoyan el programa, entre los cuales se cuenta con una especialista en Arte y comunicación visual con énfasis en diseño gráfico.

## **Metodología**

La ruta metodológica implicada en el proceso de vinculación con los proyectistas del Centro para la producción de recursos didáctico-tecnológicos evoluciona en

forma gradual y constante. Las pautas de producción se construyen en conjunto desde un enfoque interdisciplinario donde se consideran tanto los aportes del equipo Perfiles como los proporcionados por los proyectistas de las unidades académicas.

Asimismo, los lazos entre Perfiles y los diversos proyectos se configuran a partir de las especificidades y necesidades que presenta cada caso, lo que le da un carácter abierto, dinámico, inacabado y de procesos. Pese a esta apertura y flexibilidad, se distinguen claramente varios momentos que definen el abordaje del proceso de la producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos:

### **Primer momento: Diagnóstico**

Posibilitó conocer y socializar entre los miembros del equipo el estado del arte de los proyectos formulados en las diferentes unidades académicas del CIDE.

### **Segundo momento: Preselección**

Se llevó a cabo una sesión de análisis para seleccionar de forma preliminar los proyectos que conformarían la etapa inicial de producción, basada en los criterios de vigencia, solvencia financiera e interés en generar vínculos con Perfiles. Precisamente, por las mismas dinámicas y características de los proyectos, como los plazos de vigencia, dicha preselección fue de carácter tentativo.

### **Tercer momento: Contacto con proyectistas seleccionados**

Una vez escogidos los proyectos, se procedió a realizar encuentros individuales bajo distintas modalidades (entrevistas semiestructuradas, reuniones formales e informales, comunicación por medios electrónicos, entre otros) con las personas coordinadoras de los proyectos, con el propósito de compartir información general del programa y conocer su nivel de interés para trabajar mancomunadamente con Perfiles en la producción de los materiales y recursos.

### **Cuarto momento: Selección**

A partir de la preselección, de los vínculos establecidos y de discusiones sostenidas a lo interno del equipo Perfiles, se llevó a cabo un proceso de análisis sobre los criterios de selección iniciales que resultó en un cambio de rumbo con respecto a la forma en que se venían seleccionando los proyectos. En este sentido, se propuso extender la invitación a todos aquellos proyectistas que desearan participar y vincularse con el programa.

Esta nueva apertura responde al fuerte interés de Perfiles en consolidar la red de vínculos interunidades del Centro y con ello trascender los objetivos propuestos en la formulación oficial del programa, de tal manera que los beneficios no se limiten a la mera producción, sino que se extienda a otros planos del quehacer del CIDE.

### **Quinto momento: definición del proceso para la producción de los recursos**

Como parte del trabajo en equipo de Perfiles, se generaron discusiones profundas con respecto al proceso para la producción de los recursos. De dichas discusiones surgió la necesidad de examinar una serie de elementos clave para la articulación y la definición del proceso, motivo por el cual se realizó una indagación sobre productos que podrían generarse, se revisaron diversas normativas institucionales para identificar las que rigen estos procesos y se definieron compromisos académicos, éticos y técnicos para los participantes (equipo Perfiles y proyectistas).

Sumado a lo anterior, las discusiones generaron la necesidad de ejecutar un producto con el fin de revisar y clarificar procedimientos. Para ello, se decidió darle apoyo a uno de los programas del Centro que requería de soporte inmediato para la producción de un boletín. Este primer ejercicio evidenció la necesidad de definir un protocolo para la entrega oficial del producto y la evaluación del proceso por parte de los proyectistas.

Asimismo, a las pautas definidas durante este proceso, se suman encuentros grupales e individuales con proyectistas, con el propósito de concretar las líneas de acción que se seguirán en conjunto. Para ello, se extendió una invitación formal a las autoridades de las unidades académicas y a proyectistas del Centro.

### **Sexto momento: En la praxis**

Corresponde a la fase actual, de contacto e interacción con proyectistas, donde se da el intercambio de ideas, la realimentación y la puesta en marcha de acciones para concretar el diseño y la producción de los recursos y materiales.

Los seis momentos descritos detallan el paso a paso de la ruta metodológica llevada a cabo por el equipo de Perfiles en la concreción de la Producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos. El trayecto se concibe como un camino flexible y en proceso de construcción, por lo que continuará siendo enriquecido en los momentos próximos de producción y de fortalecimiento de vínculos entre los proyectos, programas y actividades académicas del CIDE, según las especificidades y contextos de cada uno.

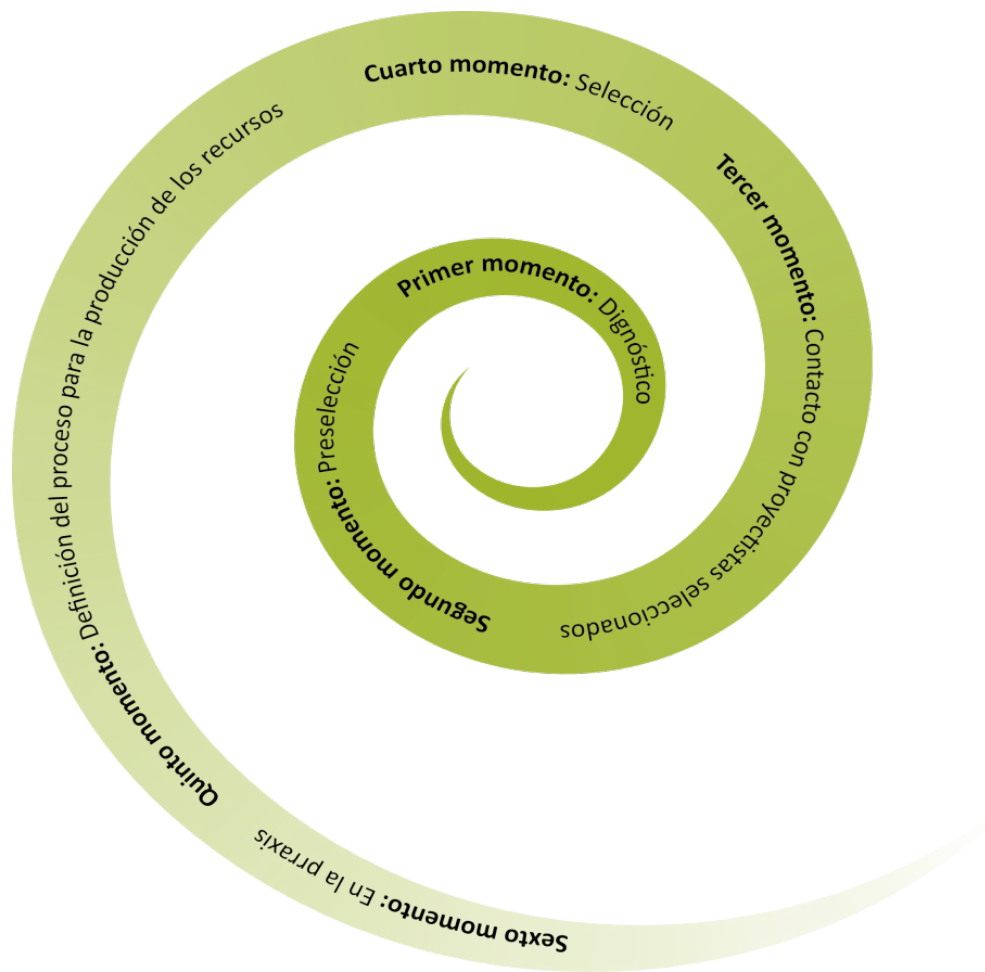


Figura 1. Momentos de la ruta metodológica seguida para la producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos. Elaboración propia.

## Resultados

En este apartado se exponen los principales resultados obtenidos en el camino recorrido hasta el momento en el área que se viene mencionando:

### 1. Proyectos seleccionados para la fase inicial

En total se cuenta con 8 proyectos seleccionados. Sus plazos de vigencia van de los 3 a los 5 años, según respondan a la categoría de proyectos, programas o actividades académicas. Se espera que con la apertura de criterios, se alcance a más proyectos.

La mayoría de los proyectos son de carácter interdisciplinario, lo que subraya la naturaleza extensiva de sus propuestas. Sólo uno de ellos es multidisciplinario y tres, disciplinarios. Además, integran diversas áreas sustantivas de la UNA, en

distintas combinaciones: Docencia/investigación, Docencia/Investigación/Extensión y Docencia/Investigación/Extensión/Producción. Son muy pocos los que se circunscriben solo a las actividades de extensión o investigación. Las combinaciones son afines a los planteamientos del Modelo Pedagógico de la universidad y evidencian un esfuerzo por integrar y enriquecer el quehacer universitario.

Se dirigen a diversas poblaciones meta. Abarcan desde estudiantes y docentes de la misma unidad académica de la Universidad Nacional hasta actores externos de otras instituciones públicas (UCR, CCSS, MEP, centros educativos de primaria y secundaria), así como organismos no gubernamentales y grupos sociales específicos (personas con discapacidad, comunidades indígenas, profesionales en servicio de la educación). Además, algunos proyectos cuentan con la asistencia y colaboración de estudiantes de las carreras en educación; otros, funcionan como plataforma para articular propuestas finales de graduación con el objeto de estudio de los proyectos. Esta diversidad de actores e instituciones que participan en los proyectos del CIDE constituye una pequeña muestra de las redes, dinámicas y atención extendidas de la Universidad Nacional a las distintas poblaciones de la comunidad nacional, en consistencia con el enfoque de universidad necesaria que la caracteriza. Asimismo, estas articulaciones se traducen en oportunidades para gestar experiencias orientadas a la cooperación y los inter aprendizajes.

Los objetos de estudio son diversos y apuntan hacia ámbitos fundamentales en procesos de educación formal o informal. Destacan, por ejemplo, la mediación pedagógica a través de la integración crítica de las tecnologías de la información y la comunicación, la práctica docente, los servicios y apoyos en la atención de las necesidades educativas de la población estudiantil de la UNA, la educación continua para docentes en servicio, egresados de I y II ciclo y profesionales afines, la pedagogía social, y el fomento, animación y promoción de la lectura.

Los productos esperados son de distinta naturaleza e incluyen documentos (artículos, ponencias, informes parciales y finales, planeamientos, unidades didácticas, entre otros), trabajo de campo (talleres, intercambio de experiencias, cursos, capacitaciones), páginas web, catálogos, bases de datos, vínculos con organismos nacionales e internacionales y rincones de cuentos, por ejemplo. Dichos productos se encuentran articulados con objetivos, actividades y acciones propuestos en los proyectos. En algunos casos, corresponden a plataformas mediante las cuales se logra el contacto, la interacción y la concreción de beneficios para las poblaciones meta; otros, buscan divulgar su quehacer y alcances en el ámbito nacional e internacional.

## **2. Documento orientador: “Producción de recursos digitales tecnológicos: UNA propuesta para la promoción de vínculos con proyectos del CIDE”**

Creado para guiar a los proyectistas en la toma de decisiones en torno a los

productos en los cuales se estaría dando apoyo. En este producto se especifican ciertas pautas necesarias para el trabajo en conjunto con Perfiles. Se subdivide en tres apartados: a) Recursos digitales tecnológicos, b) Compromisos para la producción de recursos, y c) Normativas institucionales por considerar en la producción de los recursos digitales tecnológicos.

En el primer apartado se presenta una lista de productos que podrían ser considerados por los proyectistas del CIDE para realizar en coordinación con Perfiles. Además, se incluye una breve descripción del producto, se especifican sus posibles usos y aprovechamiento, se detallan aspectos por considerar para su diseño y se incluyen algunas ilustraciones como ejemplificación.

En el segundo se indican los compromisos y responsabilidades de los actores involucrados en la producción, es decir, de Perfiles y las personas responsables del proyecto con el cual se crea el producto didáctico-tecnológico.

En el tercer y último apartado se enlista una serie de normativas institucionales para el diseño y creación de estos recursos.

En general, se espera que el contenido de este documento facilite el proceso de vinculación entre Perfiles y los proyectistas del Centro para la producción de los recursos y materiales de mayor conveniencia según los propósitos determinados.

### **3. Un protocolo más definido**

Las acciones y dinámicas implicadas en la creación del boletín, llevó al equipo Perfiles a darse cuenta de que hacía falta definir un protocolo para la definición formal de vínculos entre las partes, la entrega oficial del producto y la evaluación posterior del proceso, motivo por el cual se diseñaron varios documentos: una boleta de inicio de enlace, un acta de recibido y un instrumento de evaluación.

La boleta de enlace permite expresar de manera formal el comienzo del vínculo entre proyectistas y Perfiles para la producción de recursos y materiales. En este documento se consigna información sobre el proyecto, contactos, plazos, producto esperado y observaciones u opiniones generales de parte del proyectista para Perfiles.

El acta de entrega del producto consta de una página, en la que se debe indicar información variada, tal como: fecha de entrega, nombre del proyecto, unidad académica a la que se encuentra adscrito el proyecto, tipo de producto, nombre del recurso y modalidad de entrega. Además, posee un espacio para el nombre y firma de la persona que recibe y de quien entrega el producto, y otro para indicar los dígitos con los cuales se identificará el acta.

El instrumento de evaluación se compone de cuatro preguntas abiertas y busca obtener la opinión de los proyectistas sobre el producto y los procesos realizados,

con el fin de valorar y mejorar acciones futuras. Se diseñó en formato digital para agilizar y facilitar tanto la entrega como la devolución de la información.

#### **4. Un producto elaborado**

El primer producto lo constituye un boletín, el cual resultó de procesos de comunicación constantes entre Perfiles y el proyecto para el cual se diseñó. Se compartieron las necesidades, intereses y sugerencias para mejorar y perfeccionarlo.

Para su creación se tomaron en cuenta y se respetaron los insumos brindados por la proyectista, en cuanto a contenido y varios aspectos de su estética. También se consideraron las necesidades de divulgación, motivo por el cual se diversificaron los formatos de presentación. Así, se entregó un producto digital en tres versiones distintas, con el fin de que pueda ser compartido en actividades académicas y distribuido a funcionarios y estudiantado en el ámbito institucional. En el contenido, proporcionado por los proyectistas, se destaca la evolución del programa, sus retos y algunas experiencias por parte de docentes y estudiantes participantes.

#### **Conclusiones**

Los proyectos, programas y actividades académicas que participan en esta primera etapa son de características variadas. Todos buscan trascender los límites institucionales mediante el abordaje de objetos de estudio diversos y la participación y trabajo conjunto con distintos grupos de personas e instituciones del ámbito nacional, y algunos de ellos, a nivel internacional. Además, el hecho de avocarse a la investigación y a la extensión, en adición a la docencia, hace de ellos, iniciativas que le dan un valor agregado al quehacer del CIDE y que responden a la esencia del ser y hacer de la Universidad Nacional.

En este contexto, el programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, con el área de Producción, procura contribuir en estos propósitos, mediante el apoyo técnico, pedagógico e interdisciplinar en la producción de materiales didáctico-tecnológicos a los proyectos del Centro, a su vez que procura fortalecer los vínculos y divulgar el quehacer de estos proyectos entre unidades, creando un frente común con deseos y metas compartidas.

La creación de recursos y materiales didáctico-tecnológicos tiene como componentes centrales el trabajo de equipo, la conjunción de esfuerzos y la disposición de estar en procesos permanentes de aprendizaje, es decir, en el aprender haciendo.

La metodología adoptada para la ejecución del área de Producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos presenta un gran reto, el de atender las demandas y necesidades concretas de cada proyecto en una relación dialógica que pasa una

y otra vez por el mismo sitio pero innovándose cada vez. De ahí su semejanza con una espiral, es decir, con un proceso de carácter flexible, abierto, inacabado y en construcción.

Esta primera experiencia de producción ha sido positiva. Permitted crear un recurso que respondió a las necesidades reales del proyecto específico, así como compartir conocimientos, fortalecer el trabajo en equipo, y establecer los primeros vínculos con los proyectos del CIDE.

A modo de cierre, es indispensable mencionar que el recorrido para la definición del área de recursos y materiales didáctico-tecnológicos ha sido una tarea compleja y lenta, pero constante, que ha demandado un fuerte trabajo de análisis, reflexión y toma de decisiones, y ha permitido espacios para el intercambio y la construcción de aprendizajes. En definitiva, el recurso y talento humano, aunado a la plataforma tecnológica con los que cuenta Perfiles y la disposición de parte de quienes coordinan y participan en proyectos, constituyen una fortaleza para la producción de los recursos y materiales.

La sinergia, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la construcción permanente desde las especificidades y particularidades de cada uno de los proyectos, son los principales insumos del proceso que se describe.

### **Recomendaciones**

El logro de los alcances de la creación de materiales didáctico-tecnológicos está unido a los niveles de interés, participación y procesos de interacción, comunicación y colaboración que se puedan gestar en el camino.

El proceso de producción de estos recursos constituye un portal de inter aprendizajes, diálogos, encuentros, amalgamas, sueños y realidades, por lo que se extiende la invitación a todas aquellas personas que deseen sumarse con sus proyectos a esta nueva red de vínculos flexible creativa, innovadora y propositivamente enriquecedora. Asimismo, se insta a las autoridades del CIDE a apoyar, desde su gestión, estas iniciativas.



## **Referencias**

- Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos. TIC de información, colaboración y aprendizaje. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación (39). Tomado de file:///C:/Users/vivian/Downloads/06.pdf Pp. 69-81
- Universidad Nacional. (2014). Sitio oficial del Centro de Investigación y Docencia en Educación. Tomado de [http://www.cide.una.ac.cr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=55&Itemid=140](http://www.cide.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=140)
- Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense. (2014). Formulación del Programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense para el periodo 2014-2018. Heredia, Costa Rica: CIDE. Manuscrito inédito.



Miércoles 26 de Agosto  
**Ponencias en Sala 3**

### Campus Virtual Upe: una puerta para el desarrollo profesional docente

Silvia Ruiz Zeledón

#### Resumen

Este artículo presenta el Campus Virtual **Upe: La puerta al conocimiento** ([www.upe.ac.cr](http://www.upe.ac.cr)), en respuesta a las necesidades que enfrentan los docentes a la hora de incorporar la tecnología dentro o fuera de los salones de clase, mediante una oferta de cursos virtuales, una comunidad de aprendizaje y un perfil profesional.

**Palabras clave:** cursos virtuales, comunidad de aprendizaje, docentes, constructivismo, aprendizaje.

#### Abstract

This article presents the Virtual Campus "**Upe: La puerta del conocimiento**" (UPE: The Door to Knowledge) (<http://www.upe.ac.cr>), in response to the needs teachers have when incorporating the use of technology inside or outside the classroom, through an offer of virtual courses, a learning community and a professional profile.

#### Introducción

El Programa Nacional de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y la Fundación Omar Dengo (PRONIE MEP-FOD) ha desarrollado el Campus Virtual Upe: La puerta al conocimiento, que beneficia a todos los y las docentes del país a través de un modelo de desarrollo profesional continuo, orientado a fortalecer las competencias para una práctica pedagógica apoyada en el uso de tecnologías digitales.

El nombre del Campus Virtual Upe es tomado del costarricense ¡Upe! que es una "*expresión utilizada para llamar a la puerta, averiguar si hay alguien en casa u otro lugar privado*" (Portilla, 2013)". Se ha adoptado la expresión ¡Upe! como metáfora para representar un lugar que está a la espera de abrir su puerta a todos aquellos docentes que deseen aprender, compartir experiencias educativas y colaborar con otros colegas.

En la docencia, como en otras disciplinas, es necesario participar en procesos de desarrollo profesional que contribuyan a fortalecer la formación inicial, actualizar

y mejorar la práctica educativa de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes y las demandas de la sociedad actual, haciendo un uso y aprovechamiento de los recursos digitales dentro del contexto educativo.

La oferta de desarrollo profesional en Upe ofrece a los y las participantes actividades de aprendizaje y actualización profesional mediante cursos virtuales y bimodales, un banco de recursos, contacto con expertos, participación en comunidades de aprendizaje, seminarios virtuales con especialistas, entre otros; estas actividades se articulan y retroalimentan en un proceso asociado a la puesta en práctica del aprendizaje obtenido en el contexto real.

### **Marco teórico**

El Campus Virtual Upe se fundamenta en las teorías de aprendizaje de Jean Piaget y Seymour Papert referentes al constructivismo y construccionismo respectivamente, también toma en cuenta los principios metodológicos que orientan el quehacer pedagógico del PRONIE MEP-FOD y el marco de competencias docente para el aprovechamiento de las TIC en la educación. Además, considera para el diseño y desarrollo de los cursos virtuales, el modelo de diseño instruccional ADDIE.

### **Constructivismo y construccionismo**

El constructivismo sigue siendo una teoría de aprendizaje que predomina en los procesos educativos por sus características de provocar en los estudiantes la construcción de su propio aprendizaje, porque el conocimiento se basa en la experiencia individual y se aplica de manera directa a su entorno. Esta teoría de aprendizaje está centrada en el sujeto que aprende, en sus experiencias previas a partir de las cuales se realizan nuevas construcciones mentales; sus principales exponentes consideran que la construcción se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento (Jean Piaget)
- Cuando el sujeto interactúa con otros (Lev Vigotsky)
- Cuando el sujeto aprende a través de la acción (Seymour Papert)

El constructivismo se considera una pedagogía propicia para el aprendizaje electrónico (e-Learning), ya que ambos se basan en aprovechar las fortalezas del medio para superar debilidades, el estudiante es el centro de la experiencia de aprendizaje y el mediador es un facilitador que acompaña el proceso. Además, en los entornos virtuales el estudiante participa activamente en su aprendizaje y puede decidir qué estudiar, dónde estudiar, cómo estudiar y con quién, tener acceso sin

límite a información en una variedad de formatos, y favorece la comunicación e interacción mediante herramientas sincrónicas y asincrónicas.

Por su parte, las tecnologías digitales favorecen procesos de aprendizaje constructivista, porque permiten al estudiante registrar y reflexionar sobre su aprendizaje, buscar información, establecer conexiones y construir el conocimiento a través de diálogos y actividades colaborativas que se desarrollan mediante una comunicación entre pares y sin las barreras de tiempo y lugar (Arias Arias & Ruiz Zeledón, 2014).

De la teoría del constructivismo se puede destacar elementos que son aplicables a situaciones concretas en el diseño instruccional de un curso virtual, y que contribuyen a fomentar el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante su relación con el contexto.

Propiamente para la oferta de desarrollo profesional en Upe, se han considerado algunos de los elementos que propone Jean Piaget, a saber:

- El sujeto construye el conocimiento partiendo de la interacción con el medio.
- Los seres humanos contamos con estructuras genéticas que permiten el aprendizaje.
- El contexto es muy importante para que aprendizaje suceda.

Por su parte, Seymour Papert desarrolló el construccionismo basado en el constructivismo de Piaget, donde expone que el aprendizaje es más eficaz cuando la persona aprende por medio de la interacción dinámica con el mundo físico, social y cultural en que se desenvuelve, donde las herramientas juegan un papel importante en la construcción de un producto significativo, y el conocimiento es el fruto del trabajo propio y el resultado del conjunto de vivencias del individuo desde que nace. (Valdivia, 2003)

El construccionismo propuesto por Papert se considera en esta oferta formativa ya que su diseño tiene presente los siguientes principios:

- Centrado en el estudiante.
- Ofrece un aprendizaje significativo aplicado al contexto.
- El conocimiento se construye socialmente, no se transmite.

## **Principios Metodológicos del PRONIE MEP-FOD**

Partiendo de los referentes teóricos del PRONIE MEP-FOD, la experiencia obtenida por más de 25 años al servicio de la educación costarricense, y el aporte que las nuevas tendencias en el uso de las tecnologías digitales brindan al enriquecimiento del quehacer institucional, se establecen los siguientes principios metodológicos (Ruiz, 2014) que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se consideran en la oferta de desarrollo profesional a través de Upe:

- Aprender a través de la experiencia: Se hace, se revisa lo que se hace, aprende y aplica.
- Aprender a aprender: Se plantea retos de aprendizaje propio.
- Aprender con otros: Se realimenta constantemente el trabajo entre pares.
- Aprender de manera diversa: Aprovecha las potencialidades de la tecnología para representar y construir sus propios conocimientos.

## **Marco de competencias docentes para el aprovechamiento educativo de las TIC**

La oferta de desarrollo profesional docente propuesta por el PRONIE MEP-FOD, se sustenta en un marco de competencias docentes orientado específicamente al aprovechamiento de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según (Zúñiga, 2014) para la elaboración del marco de competencias, fue necesario explicitar dos conceptos fundamentales: competencia y aprovechamiento educativo de las TIC. El primero responde al "qué" y segundo al "para" de este producto particular. Ambos conceptos se describen a continuación.

**Competencia:** De acuerdo con Zabala y Arnau citados por (Zúñiga, 2014) una competencia es "la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada".

**Aprovechamiento educativo de las TIC:** Implica que los docentes tengan un apropiación tecnológica que les permita saber usar las TIC y que conozcan de ellas lo necesario y suficiente para lograr sacar ventaja de sus potencialidades en los diferentes ámbitos de su práctica profesional, a saber: la gestión docente, la práctica pedagógica y su desarrollo profesional.

## **Modelo instruccional ADDIE**

Para el desarrollo de los entornos virtuales para el aprendizaje es recomendable contar con un proceso sistemático para la planificación, organización, desarrollo y valoración, de la acción formativa. Por ello, para el trabajo que se realiza en Upe se utiliza el modelo de diseño instruccional ADDIE, cuyo nombre proviene del acrónimo del modelo y representa cada una de sus fases (Carril, 2011). Este modelo representa ciertas ventajas para el diseñador porque puede utilizarse según las necesidades; además, puede aplicarse de manera interactiva, recursivo y no necesariamente secuencial. Las fases del modelo ADDIE se describen a continuación:

- **Análisis:** El paso inicial es analizar la población meta, el contenido y el entorno cuyo resultado será la descripción de una situación y sus necesidades formativas.
- **Diseño:** Se desarrolla un programa del curso deteniéndose especialmente en el enfoque pedagógico y en el modo de secuenciar y organizar el contenido.
- **Desarrollo:** La producción de los contenidos y materiales de aprendizaje basados en la fase de diseño.
- **Implementación:** Ejecución y puesta en práctica de la acción formativa con la participación de los alumnos.
- **Evaluación:** Esta fase consiste en llevar a cabo la evaluación formativa de cada una de las etapas del proceso ADDIE y la evaluación sumativa a través de pruebas específicas para analizar los resultados de la acción formativa.

## **Diseño Universal para el Aprendizaje**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone el diseño de productos, actividades y entornos para un mayor número de personas, de manera flexible y funcional.

Para ello, (Benavides, 2014) propone que las actividades por desarrollar cuenten con una serie de criterios y orientaciones, que permitan acercarse hacia este diseño universal de aprendizaje y potenciar así las posibilidades en la construcción conjunta de los aprendizajes. Todo diseño orientado por estos criterios, se fundamenta en sus tres principios básicos:

Ofrecer múltiples formas de representación, haciendo uso de las diversas opciones de la tecnología.

Proporcionar entornos amigables, navegación sencilla, formas de interacción y acción pensadas en el aprendiz.

Proporcionar múltiples formas de implicación o motivación.

### **Marco metodológico**

Tradicionalmente los esfuerzos del PRONIE MEP-FOD en materia de desarrollo profesional docente han estado centrados en los y las docentes de Informática Educativa, responsables de los Laboratorios de Informática Educativa que están instalados en centros educativos de primaria y secundaria. Sin embargo, la ampliación en cobertura de nuevos centros educativos que participan en proyectos del PRONIE MEP-FOD y que incluyen el aprovechamiento de las tecnologías digitales dentro y fuera de las aulas, ha generado mayor demanda en el tema de desarrollo profesional por parte de docentes de materias regulares de primaria y secundaria. Por lo tanto, a través del Campus Virtual Upe se busca atender esta demanda, brindando oportunidades de desarrollo profesional a un número cada vez mayor de docentes con diferentes perfiles profesionales, obligando a generar un nuevo modelo de desarrollo profesional docente, que aproveche de manera más intensiva la virtualidad, el aprendizaje entre pares, las comunidades de aprendizaje; y respondiendo a las políticas establecidas en el Plan de Formación Permanente del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano del Ministerio de Educación Pública (IDP UGS), permitiendo así que específicamente los cursos virtuales de Upe tengan el reconocimiento y acreditación por parte del órgano rector de administración pública de Costa Rica.

Por otra parte, el Campus Virtual Upe es un desarrollo tecnológico propio de la Fundación Omar Dengo, conceptualizado por un equipo interdisciplinario que ha tenido a cargo la coordinación del diseño, así como las orientaciones técnicas y pedagógicas, que responden a un entorno amigable, sencillo y con una navegación intuitiva para el usuario. Así mismo, se propone el desarrollo de actividades de interacción, colaboración y construcción de conocimiento colectivo, las cuales se ofrecen en diferentes formas de representación de los recursos que se integran en los espacios virtuales orientados a cursos virtuales, comunidad de aprendizaje y espacio de publicaciones.

Cursos virtuales: Constituyen una oportunidad de actualización permanente mediante una diversa oferta de cursos enfocada en el desarrollo de competencias necesarias para afrontar los retos del siglo XXI. Los cursos de Upe están diseñados con base en el enfoque constructivista que caracteriza el modelo educativo general del PRONIE MEP-FOD, donde se promueve además el aprendizaje en colaborativo.

Comunidad de aprendizaje: Es un espacio abierto y de participación libre para el



intercambio de recursos y experiencias así como la construcción de conocimiento, donde el usuario voluntariamente se integra en una o varias comunidades conformadas por personas que tienen un interés común de aprendizaje en una temática específica. Esta dinámica permite a los miembros del grupo enriquecer sus prácticas a partir del conocimiento y las experiencias individuales de los participantes, al tiempo que se genera sentido de pertenencia y reconocimiento de la diversidad

Espacio de Publicación: Es un espacio que está asociado al perfil del usuario y permite al docente la publicación de experiencias, recursos, estrategias metodológicas o cualquier otro producto elaborados por ellos o sus estudiantes como resultados de su quehacer pedagógico. Estas publicaciones son archivos de diferentes formatos como videos, imágenes, documentos y enlaces; cada publicación está acompañada de una descripción o reflexión y permite la realimentación de otros participantes a través de comentarios.

## **Resultados**

El Campus Virtual Upe se inauguró oficialmente el 11 de setiembre del 2014, desde entonces se ha tenido una oferta trimestral de cursos virtuales y comunidades de aprendizaje disponibles para docentes.

Los datos estadísticos del Campus Virtual Upe correspondiente al primer semestre del 2015 son los siguientes:

- 3.100 usuarios activos
- 32 cursos virtuales
- 4.147 usuarios matriculados en cursos virtuales
- 2001 usuarios aprobaron los cursos virtuales
- 26 comunidades de aprendizaje
- 2.595 usuarios participando en las diferentes comunidades

En cuanto a la calidad de los contenidos de Upe, se puede afirmar que los cursos virtuales no significan una mera transmisión de contenidos y guías para el uso de diferentes herramientas digitales, sino que añade valor a la práctica docente mediante actividades, estrategias metodológicas y creación de recursos asociados a los contenidos curriculares que los docentes pueden poner en práctica en su contexto real.

En los cursos virtuales y las comunidades de aprendizaje también se fortalecen valores como la colaboración, el respeto y la igualdad de oportunidades. Así como también se enfocan en desarrollar habilidades relacionadas con la creatividad, la comunicación, el liderazgo, pensamiento crítico y resolución de problemas, entre otras.

## **Conclusiones**

El aprendizaje continuo en docentes fortalece el desarrollo profesional, lo cual significa seguir tomando conciencia de la importancia de valorar nuestras propias competencias, de aprender nuevas tendencias, de mejorar los procesos de planificación y evaluación, de asumir un rol de guía y orientador.

El desarrollo profesional apoyado en modelos e-Learning permite incrementar las oportunidades de aprendizaje de muchas más personas, pero es necesario mantener criterios de calidad y sostenibilidad. Asimismo, las actividades de los espacios de aprendizaje virtual no deben basarse en el aprendizaje de herramientas digitales, sino más bien en procesos de construcción de conocimiento.

De la teoría del constructivismo se puede destacar elementos que son aplicables a situaciones concretas en el diseño instruccional de los espacios virtuales para el aprendizaje y que contribuyen a fomentar el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante su relación con el contexto, por lo que se recomienda tener presente que:

El conocimiento se construye socialmente, por lo que es conveniente que las actividades de los espacios se diseñen de forma que promuevan la interacción social, no sólo entre estudiantes y mediador, sino entre los estudiantes y especialistas.

Los y las estudiantes puedan relacionar los conocimientos previos con los nuevos contenidos de aprendizaje.

Todas las actividades y recursos deben tener las condiciones para ayudar a los y las estudiantes en su aprendizaje y desarrollo individual.

El conocimiento se construye a partir de la experiencia, por lo que es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de actividades que permita la experimentación y resolución de problemas.

Las actividades que se propongan en los entornos virtuales, estén contextualizadas en un ambiente cercano a los y las estudiantes, de manera que sean más significativas y pertinentes.

Para generar la colaboración es necesario ofrecer actividades que promuevan el diálogo e intercambio entre los y las estudiantes; para ello se puede recurrir a actividades en equipos, parejas o grupos, donde se fomente la participación en discusiones de alto nivel.

Tomando como base los elementos citados anteriormente, los recursos que se ofrecen en el Campus Virtual Upe promueven un aprendizaje significativo, que fomenta la comunicación, interacción y convivencia social mediante los trabajos en grupos. Sin embargo, es necesario seguir desarrollando la cultura de aprendizaje permanente en línea, lo cual pasa no solo por contar con condiciones adecuadas de conectividad, sino también por un cambio significativo en las prácticas de los docentes y de los otros actores claves del sistema educativo.

Las evidencias de aprendizaje que se tiene a casi un año de estar publicado el Campus Virtual Upe, han sido recogidas mediante el uso de técnicas e instrumentos de valoración que se aplican directamente durante el proceso de formación. Estas evidencias son de conocimiento y de productos que han permitido reconocer los logros obtenidos por los y las participantes en los diferentes espacios de Upe.

Evidencias de conocimiento: Tanto en los cursos virtuales como en el espacio de publicación, se presentan resultados que evidencian el cumplimiento de los objetivos, comprensión de principios y teorías, que a través de los diálogos los participantes evidencian el saber qué se debe hacer, cómo se debe hacer, por qué se debe hacer y qué se debe hacer cuando las circunstancias cambian según el contexto.

Evidencias de productos: Los productos son el resultado que se obtienen del desarrollo de una actividad durante el proceso de formación. El producto puede ser un artículo, un desarrollo digital, un documento o un servicio, el cual refleja el aprendizaje alcanzado, en el caso particular de los cursos virtuales de Upe, se cuenta con una muestra de productos presentados por los estudiantes que son de excelente calidad.

En cuanto a la calidad del entorno virtual de Upe, se han realizado esfuerzos para mejorar el acceso, la navegabilidad, la propuesta visual y las herramientas disponibles, de manera que garantice la aceptación de los usuarios y el aprovechamiento de los recursos.

Específicamente en los cursos virtuales, se han analizado opiniones de los y las participantes que tienen relación con el diseño del curso, los materiales, la interacción y comunicación con el mediador y otros participantes; los resultados de las estadísticas indican que los cursos han sido valorados positivamente, donde alrededor del 90% de los participantes consideran que:

- Los objetivos del están claramente definidos
- Las actividades propuestas permiten comprender los contenidos del curso
- Existe una organización lógica de los contenidos del curso
- El mediador o mediadora demuestra conocimiento del tema
- El mediador o mediadora atiende oportunamente las consultas realizadas
- Se cumplieron con las actividades definidas en el programa de curso
- Se propone actividades que promueven la resolución de problemas y el pensamiento crítico y reflexivo
- Se informó claramente sobre el proceso de evaluación desde el inicio
- Las actividades fomentan la interacción con los compañeros del curso
- Los recursos son atractivos

## Referencias

- Arias Arias, A. L., & Ruiz Zeledón, S. E. (15 de Mayo de 2014). Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/220390403/Diseno-Instruccional-de-Cursos-Virtuales-Basado-en-El-Enfoque-Constructivista>
- Benavides, J. (30 de Noviembre de 2014). Atención a la diversidad. (Documento interno). San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.
- Brenes, V. (2012). Docentes de primaria y secundaria: valoración de las actividades de desarrollo profesional.
- Bustos, A., & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Recuperado el Octubre de 2014, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&tlng=es).
- Carril, P. M. (Abril de 2011). Revista Digital de Investigación Educativa. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de MODELOS DE DISEÑO INSTRUCCIONAL UTILIZADOS: [http://www.revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista2/2\\_2.pdf](http://www.revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista2/2_2.pdf)
- CPEIP. (2014). Red Maestros de Maestros. Recuperado el 14 de Noviembre de 2014, de Ministerio de Educación de Chile: [http://ww.rmm.cl/website/index3.php?id\\_seccion=25&id\\_contenido=43](http://ww.rmm.cl/website/index3.php?id_seccion=25&id_contenido=43)
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. PREAL. Recuperado el Junio de 2014, de <http://www.ceibal.org.uy/docs/PREALDOC61V.pdf>
- Portilla, M. (15 de 11 de 2013). Etimologías Del Español De Costa Rica. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/16648/16152>
- Ruiz, O. (22 de noviembre de 2014). Antecedentes y principios metodológicos. (Documento interno). San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.
- Valdivia, A. O. (2003). El construccionismo y sus repercusiones en el aprendizaje asistido por computadoras. Obtenido de <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n48ne/construc.pdf>
- Venegas, M. E. (2010). III Informe del Estado de la Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/003/Venegas\\_2010\\_desarrollo\\_profesional.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Venegas_2010_desarrollo_profesional.pdf)
- Wikipedia. (20 de 05 de 2015). Obtenido de <http://es.wikipedia.org/wiki/MOOC>
- Zuñiga, M. (2013). Diagnóstico de las políticas que inciden en la calidad docente en Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Zúñiga, M. (22 de noviembre de 2014). Marco de competencias docentes para el aprovechamiento educativo de las tic. (Documento interno). . San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo

### **La asignatura Práctica de Oficina y su función integradora: retos y perspectivas en la formación del Secretario Ejecutivo**

Magdalena Bermúdez Villacreses,  
Eduardo Fernández Flores

#### **Resumen**

La integración de saberes a través de la asignatura Práctica de Oficina en la formación del profesional en Secretariado Ejecutivo, constituye uno de los procedimientos básicos y fundamentales para desarrollar las competencias, que las potencializarán para sus prácticas pre profesionales al ubicarlas en escenarios reales. El trabajo parte de limitaciones existentes, para proponer una unificación de saberes, por lo que se abordan las dimensiones educativas, instructivas y desarrolladoras como tronco integrador, los objetivos generales que la rectoran y su vinculación con el estudio y el trabajo.

**Palabras clave:** Profesional, ejecutivo, integración, formación, secretariado

#### **Abstract:**

Knowledge integration through Office Practice subject for Executive Secretariat professional training is one of the basic and fundamental processes to develop competences. Competences students will potentiate for their internship by placing them in real life situations. This work starts with current limitations to propose a knowledge unification, this is why development, instructive and educational dimensions are covered as integrative trunk, the main objectives ruling it and its link with work and study.

**Keywords:** professional, secretariat, executive, training, integration

#### **Introducción**

El proceso enseñanza-aprendizaje como par dialéctico, constituyen los distintos niveles estructurales comenzando por situaciones de aprendizaje como tareas docentes, que pueden abarcar como recurso didáctico para su solución temas, asignaturas, disciplinas hasta llegar al nivel y su concreción en la carrera. Esto no significa que se presenten aislados los sistemas de conocimientos ni que constituyan la simple suma de cosas, cada asignatura, por ejemplo, presenta entre otros,

contenidos de la realidad que preparan al estudiante en la esencia de lo que se estudia pero que a la vez lo alejan de la vida, inmerso en el trabajo e intereses.

Al encontrar esta contradicción se descubre que su posible solución está dada, en que la integración de estos contenidos e ilación debe dársele en el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de las asignaturas integradoras que no existen en el actual currículum de la carrera Secretariado Ejecutivo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Uleam).

El trabajo que se presenta parte de resultados parciales de una investigación en la cual se pretende realizar un acercamiento a la importancia que tiene la asignatura integradora Práctica de Oficina en el proceso enseñanza-aprendizaje y su vinculación directa con el objeto de trabajo de los profesionales del secretariado ejecutivo.

### **Marco teórico**

Dentro de la literatura analizada y la posición de varias definiciones de disciplina integradora, tomando en cuenta las características de los diseños curriculares en el contexto ecuatoriano y el área de Iberoamérica, se hace necesario referirnos a la asignatura integradora, tomando como referencia que en el proceso de formación se identifican tres dimensiones esenciales, que en su integración expresan la nueva cualidad a formar: preparar al profesional para su desempeño exitoso en la sociedad.

Las asignaturas integradoras, en su construcción van formando la columna vertebral del proceso de formación y que responde a la lógica de la profesión. Ella se apoya en los aportes de las restantes asignaturas y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los medios de actuación esenciales de ese profesional.

Antes de examinar cada dimensión debemos analizar algunas consideraciones sobre asignatura integradora, dentro de los cuales podemos mencionar a Álvarez de Zayas (1996), quien manifiesta que "La asignatura es un sistema que integra los temas y es un subsistema de la disciplina".

De acuerdo con Hurrutinier (2007), la asignatura constituye un nivel de sistematicidad de la carrera, cuyo diseño está en función de los subsistemas de orden mayor, el año y la disciplina; así como del papel que desempeña y en respuesta a cada una de las estrategias curriculares.

El mismo autor plantea en un acercamiento mayor al tema, que la asignatura integradora garantiza la formación de los modos de actuación del profesional (...) a ella se subordinan las restantes asignaturas.

Otro aspecto vital que se deja replanteado con anterioridad lo constituye el

concepto de dimensión, este se incorpora a la educación para caracterizar el modo en que un proceso puede ser estudiado, analizado, desde diferentes posiciones, enfoques, en correspondencia con un propósito particular en cada caso, exprese, por lo tanto la perspectiva desde la cual se analiza un determinado proceso en circunstancias específicas, son importantes estas dimensiones. Bajo estas perspectivas se valoran las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora.

### **La dimensión instructiva**

Relacionada con la idea de que para preparar un profesional resulta necesario instruirlo. Sin instrucción no hay formación posible. Ello supone dotarlo de los conocimientos y habilidades esenciales de su profesión. Prepararlo para emplearlas al desempeñarse como tal, es un determinado puesto de trabajo. La dimensión instructiva es, por tanto, una de las dimensiones del concepto de formación.

### **La dimensión desarrolladora**

Se refiere a que no basta con que el hombre se instruya para lograr un desempeño exitoso después de graduado. Si esa instrucción tuvo lugar al margen de la práctica de esa profesión, entonces no estará en condiciones de utilizar esos conocimientos y habilidades en la solución de los problemas que se le presenten como parte de su actividad laboral.

Es imprescindible entonces que además de instruir al estudiante durante su formación, resulte realmente necesario ponerlo en contacto con el objeto de su profesión, desde los primeros años de la carrera, y así lograr su nexo con los modos de actuación con su profesión, pero desde sus aspectos más simples y elementales, hasta aquellos más complejos y que demandan mayor nivel de preparación logrando de este modo asegurar las habilidades necesarias para su desempeño profesional.

Detrás de esta percepción hay un principio pedagógico básico para su formación: el vínculo entre el estudio y el trabajo.

### **La dimensión educativa**

El joven que está en las aulas universitarias vive en una sociedad, es un ser social y como tal la universidad tiene igualmente la obligación de formarlo para vivir en dicha sociedad, para ser un hombre útil socialmente, comprometido con esa realidad y apto para actuar sobre ella y transformarla.

Realmente no sirve de nada tener todos los conocimientos del mundo si se carece de los principios básicos que hacen de un hombre un ser racional, que piensa y actúa de acuerdo a determinados patrones de conducta comúnmente aceptados por la sociedad y pone sus conocimientos al servicio del pueblo, de su país. Si eso falta, entonces los conocimientos adquiridos no tienen ningún valor social, e incluso



pueden ser utilizados con el fin de hacer daño. Si el hombre no es portador de valores dirigidos a lograr un desempeño justo, honrado, ético, moral, entonces no será posible que ponga sus conocimientos al servicio de la sociedad y en beneficio de ella.

Por lo expuesto, la labor educativa deviene elementos de primer orden en este proceso de formación, la cual debe ser asumida por todos los docentes desde el contenido mismo de cada una de las asignaturas y abarcar todo el sistema de influencias que sobre el joven se ejerce desde su ingreso a la universidad hasta su graduación.

Se trata en nuestras concepciones además, que el alumno vaya adquiriendo conductas propias de la profesión, se afiance en la formación de criterios necesarios para la toma de decisiones, y desarrolle aptitudes y actitudes para el mejor cumplimiento del rol que le corresponde en la sociedad en que deberá desempeñarse.

Las asignaturas integradoras cumplen un rol de articulación progresiva de los contenidos y capacidades, orientados a otorgar significación a los mismos y a fomentar la permanencia de los estudiantes en las carreras.

La integración de conocimientos no se lleva a cabo desde el proceso de enseñanza, sino desde el aprendizaje, ya que es el estudiante quien a partir de sus conocimientos genera un cambio conceptual al reestructurarlos con la adquisición de información nueva y establece las relaciones durante el desarrollo de la actividad. (Biggs, 2006)

### **El Tronco integrador y objetivos generales de las asignaturas integradoras:**

El Tronco Integrador es una línea curricular que se desarrolla a lo largo de la carrera y que se forma con las asignaturas integradoras que parten de los problemas básicos que originan la actividad profesional.

Entre los objetivos generales de las asignaturas integradoras, partiendo de los problemas básicos son:

- Relacionar e integrar los conocimientos que motivarán al alumno, dando significación a los aprendizajes.
- Aprender la práctica profesional, ejercitándola: identificar el problema o la mejora, analizar alternativas de solución, seleccionar y/o proyectar soluciones, producir, construir, controlar y optimizar

- Marcar en la aplicación misma la necesidad de nuevos conocimientos tal que conduzcan a construir aprendizajes por aproximaciones sucesivas, profundizando las soluciones en el siguiente nivel
- Construir los conceptos básicos y la metodología de la profesión
- Efectuar el control de desarrollo de la actividad en las asignaturas con el objeto de priorizar los aspectos necesarios y formativos de cada una de ellas.

Es por ello que es necesario que el trabajo en estas asignaturas tenga una estrecha relación con las asignaturas paralelas, que aportan el nivel de conocimientos teórico-prácticos, científicos, técnicos y sociales para que juntos integren la solución de los problemas que se van proponiendo.

En síntesis, se trata de que el alumno vaya adquiriendo conductas propias de la profesión, se afiance en la formación de criterios necesario para la toma de decisiones y desarrolle aptitudes y actitudes para el mejor cumplimiento del rol que le corresponde en la sociedad en que deberá desempeñarse.

### **La vinculación del estudio con el trabajo**

El carácter principal de la vinculación del estudio con el trabajo, se aprecia en la dinámica propia del diseño curricular de la siguiente manera: siguiendo la lógica oportuna de una profesión a partir de establecer el objeto de trabajo profesional del egresado, se pueden precisar los problemas presentes en este, de tal manera que, conociendo estos en su generalización, se delimitan entonces las tareas que debe realizar el egresado para resolver tales problemas.

La generalización de estas tareas, mediante las cuales se resuelven problemas profesionales, representan las habilidades y competencias que aparecen en los objetivos generales instructivos del modelo o perfil del egresado y constituyen sus modos de actuación, es decir, la asignatura principal integradora se convierte entonces en la antesala que prepara al futuro profesional para realizar sus prácticas profesionales.

Cuando se habla de los modos de actuación, esta autora asume los conceptos de Malagón (1996), Álvarez (1999), quienes manifiestan que "son los métodos más generales que caracterizan esencialmente la actuación del profesional, con independencia de con qué trabaja y dónde trabaja".

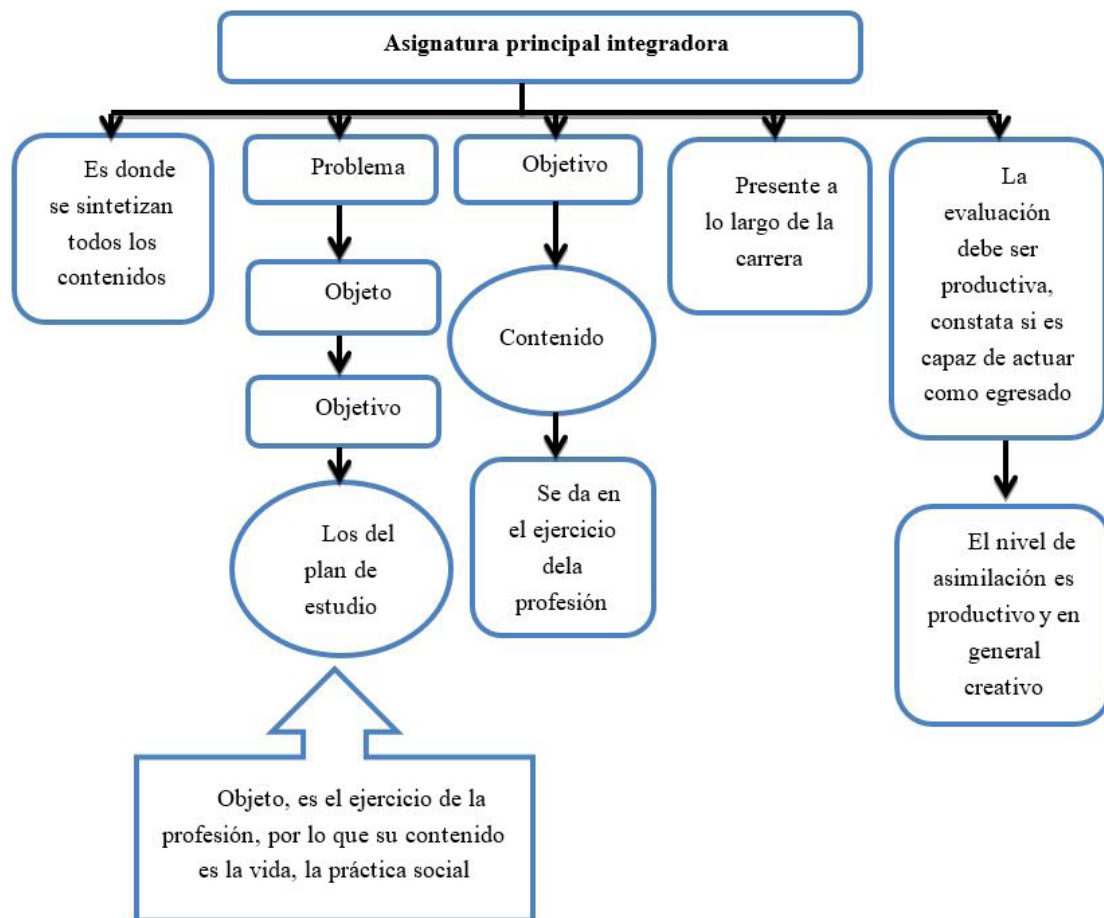
Al tener el estudiante una preparación en un escenario real, le será mucho más fácil insertarlo en la práctica laboral profesional, que se la realiza como un entrenamiento en el puesto de trabajo, es más efectiva si contempla la rotación del estudiante por

diferentes puestos y entidades laborales para garantizar que la misma abarque lo más posible los campos de acción y esferas de actuación del futuro profesional.

Esta apreciación tiene como carácter rector el principio del estudio-trabajo en el proceso de formación de profesionales, concibiéndolo tanto como vehículo de instrucción como de educación y asumiendo la existencia de tres formas organizativas denominadas componentes: Académico, Laboral e Investigativo.

Estos se integran en aras de la formación integral de un profesional de perfil amplio y cuando se logra adecuadamente, la actividad laboral, basada en el principio del estudio-trabajo, se convierte en el eje central del proceso. Lograr en la vinculación con la práctica social, un egresado capaz de resolver problemas complejos siguiendo la vía y el método de la ciencia.

**Figura 1: proceso de integración de saberes**



## **Marco metodológico**

Se empleó la técnica de la encuesta para el desarrollo de la propuesta, se destacan, el análisis-síntesis, la hermenéutica, la oralidad. Cada método se integra en la obtención y procesamiento de la información con los demás. De una población estudiantil de 40, se interactuó a manera de muestra con 29.

Los resultados obtenidos de este primer acercamiento y a las acotaciones de las herramientas aplicadas a los actores y con base en la experiencia de esta investigadora, esta asignatura por su especificidad debe estar ubicada en los últimos niveles de la carrera, pues en la actualidad, su ubicación (tercer nivel) no facilita el logro de objetivos ni contribuye al perfil de egreso y no está direccionada al objeto de trabajo de este profesional.

Por otro lado, su contenido es muy generativo, no está estructurado en base a las necesidades reales de este profesional, es decir, existe repetición de contenidos de otras asignaturas, por lo tanto no se cumple su función de integración en la práctica.

Falta de sistematicidad en la organización y concepción de su contenido, que limita la integración de los diferentes componentes en detrimento de las actividades laborales y científicas que debe desarrollar el estudiante y se le da un valor mayor a la teoría que a la práctica.

## **Conclusiones**

- La asignatura Práctica de Oficina en su condición de integradora, es la encargada de la concepción organizada del plan de estudio del profesional en secretariado ejecutivo, de modo tal, que contribuya, además de conocer aspectos de la profesión, a la formación de valores a través de la integración de las asignaturas de todos los años y de la carrera en sentido general.
- A través de la observación de las fases de la conducta volitiva compleja, asociada a etapas en la formación del profesional, se puede lograr una mejor organización del proceso docente educativo, logrando la formación integral de la personalidad de nuestros graduados.
- La organización del proceso docente educativo, tomando como referencia las dimensiones instructivas, educativas y desarrolladoras; y la integración de los saberes en una asignatura que ubica a las estudiantes en un ambiente real, es este caso, Práctica de Oficina, se constituye en una vía importante para lograr un profesional competente acorde a las necesidades de la sociedad actual.

## **Recomendaciones**

- A la asignatura Práctica de Oficina, se la debe constituir como parte integradora del pensum que forma al profesional en secretariado ejecutivo, ya que la ubica en un ambiente real, teniendo como objetivo rector, su objeto de trabajo.
- Socializar la propuesta para provocar el intercambio de experiencias con miembros de otras instituciones del Ecuador y del área iberoamericana.
- Valorar los resultados en un análisis comparativo con otros estudios realizados en este campo, ya sea a nivel local como internacional.

## **Referencias**

- Addine, F. (1996). Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los ISP. Tesis en Opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Alvarez de Zayas, C. (1996). Pedagogía como Ciencia. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Fuentes, H. (2000). Didáctica de la educación superior. CEES "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba.
- Fuentes, H. (2002). Curso de Pedagogía y Currículo. Cundinamarca, Colombia.
- Horruitiner, P. (2007). La Universidad Cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Malagón, M. (1998). La disciplina principal integradora, su fundamentación a través de la carrera de Telecomunicaciones y Electrónica. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Pinar Del Río.

### **Impacto del perfil del académico(a) en la acción sustantiva desarrollada por la universidad nacional de costa rica en las Regiones Huetar Norte y Caribe**

Rodolfo León Anchía  
Ileana Schmidt Fonseca

#### **Resumen**

La Universidad Nacional en la Región Huetar Norte y Caribe, desarrolla acciones académicas a favor del desarrollo regional, el funcionario académico y la funcionaria académica son responsables por la excelencia y calidad de esta acción sustantiva.

Es importante conocer si el perfil de estos académicos de alto nivel educativo y vinculado a la región impacta positivamente en la acción sustantiva que desarrolla la Universidad en esta Región.

**Palabras claves:** Perfil Académico, Educación Superior, Acción Sustantiva.

#### **Introducción**

Desde su fundación la Universidad Nacional ha llevado su acción sustantiva a las regiones más desfavorecidas del país. En el año 2008, con una visión de desarrollo regional, inicia acciones en la Región Huetar Norte y Caribe mediante un programa académico interdisciplinario.

El perfil del académico y académica que trabaja en este programa en sus primeros años es principalmente originario de otras regiones y su nivel de formación educativa predominaba en Licenciaturas. Conforme el programa se consolidó en la región, el perfil de las y los académicos varió paulatina y sistemáticamente de tal forma que sus niveles de formación académica han incrementado, y la procedencia del personal académico se ha inclinado hacia una mayoría originaria de las regiones de influencia. Así mismo la acción sustantiva que realiza la Universidad en investigación, extensión, docencia y producción cambia conforme cambia este perfil, siendo las acciones de investigación, extensión y producción, las que mayor impacto reflejan.

#### **Marco referencial**

#### **La universidad nacional y su presencia en las regiones**

La Universidad Nacional De Costa Rica, es una entidad de educación superior, constituida el 15 de Febrero de 1973, mediante la Ley 5182, el cual transformó las Escuelas Normales de Costa Rica y la Escuela Normal Superior, hasta el momento las responsable de formar los y las educadores del país, en Universidad Nacional de Costa Rica, y entra en operación el 14 de Marzo de ese mismo año.

Al momento de su transformación existían tres instancias, a saber: La Escuela Normal Superior en Heredia, La Escuela Normal en San Isidro de El General y la Escuela Normal en Nicoya. Así entonces, al fundarse la Universidad Nacional de Costa Rica, establece su sede central donde era la Escuela Normal Superior en Heredia y sus dos instancias regionales: La Sección Regional Brunca, y la Sección Regional Chorotega.

La Universidad Nacional en el marco de la celebración del XXXV Aniversario de su fundación, tomo la oportunidad de expandir sus fronteras abriendo un Campus Universitario en la Región Huetar Norte y Caribe, mediante el establecimiento de un programa denominado Programa Académico Interdisciplinario. Este programa académico que inicia su acción sustantiva en el año 2008

### **La acción sustantiva de la universidad nacional**

Según dicta el artículo 6 del Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional de Costa Rica, publicado en la gaceta N°1-2015, que entra en vigencia el próximo 17 de agosto del presente año, se entiende por la Acción Sustantiva:

“ARTÍCULO 6. DEFINICIÓN Y MODALIDADES DE LA ACCIÓN SUSTANTIVA La acción sustantiva de la Universidad se realiza mediante la docencia, la investigación, la extensión, la producción y otras formas que establezca la normativa institucional, las cuales se complementan y nutren mutuamente. Integra diversas prácticas y propicia el diálogo entre saberes, de manera innovadora, sistemática y transformadora. Responde a los principios, valores y fines estatutarios, a las necesidades de desarrollo de la sociedad, a sus políticas públicas, al desarrollo científico y tecnológico y a la formación integral de las personas. Se ejecuta mediante planes, proyectos, programas, actividades y otras iniciativas. Cada una de ellas obedece a procesos de planificación, sistematización, evaluación y comunicación.” (UNA 2015, p.14)

Y en su artículo 10, indica que los y las responsables de esta acción sustantiva son las y los académicos de la institución: “ARTÍCULO 10. PERSONAL ACADÉMICO El personal académico es el responsable de dirigir, coordinar y ejecutar la acción sustantiva de la Universidad, en el marco de los principios, valores y fines de la Universidad Nacional.” (UNA 2015, p. 15)

Así se reconoce entonces que las formas básicas de la Acción Sustantiva institucional son la docencia, la extensión, la investigación y la producción, y estas deben ser ejecutadas por el personal académico. Responde entre otros a las necesidades de desarrollo de la sociedad, a sus políticas públicas, al desarrollo



científico y tecnológico y a la formación integral de las personas. En el caso de una instancia regional, esta acción sustantiva, debe estar estrechamente ligada a las necesidades de su entorno y es por lo tanto necesario que el personal académico, quien es responsable directo de su ejecución, también esté vinculado y conozca de esta región.

## **Perfil**

Si partimos del hecho que el perfil es el conjunto de rasgos que caracterizan a alguien o algo, se puede encontrar que cada disciplina, área e incluso persona, posee su propio perfil. En este sentido “se entiende por perfil docente, los rasgos específicos que caracterizan al educador. Dentro de una concepción integral, el perfil conjuga peculiaridades relacionales, cognitivas y emocionales que se expresan en el ámbito educativo” (Alfaro, Gamboa, Jiménez, Pérez y Ramírez, 2008, p. 40).

Si partimos de lo anterior, podemos definir el perfil como “el conjunto de características pretendidas por el empleador, las cuales deben reflejar las exigencias del mercado ocupacional, en términos de los requisitos que definan las habilidades, las destrezas, los rasgos de personalidad, la conformación física y el nivel de educación inherente al desempeño profesional” (Valenzuela, 1996, p. 7)

## **Perfil del personal académico**

En este sentido es importante iniciar aclarando que lo que entendemos por perfil académico es diferente a las funciones del personal académico. Las funciones del personal académico están determinadas por factores tales como: el *qué debe hacer*, el *cómo lo debe hacer* y *en qué momento lo debe ejecutar*; amén de lo anterior las funciones deben hacerse independientemente de si se cuenta con el perfil apropiado o no para desarrollar una tarea.

Ahora bien, cuando se habla de perfil académico el énfasis no se hace en las tareas per se, sino en las capacidades o competencias con las que se debe contar, para desarrollar esas tareas o funciones, *en este sentido* (Alfaro et al. 2008, p. 40) “Dentro de una concepción integral, el perfil conjuga peculiaridades relacionales, cognitivas y emocionales que se expresan en el ámbito educativo”, desde el punto de vista anterior, los perfiles están determinados por aspectos como la filosofía de la institución, por la dirección ideológica y pragmática de la intuición y quizá lo más importante para nuestros efectos, por las características de la zona donde se ubica la institución.

“La sociedad actual demanda un perfil de educador actualizado con la época, con los contextos social, institucional, regional y global, conocedor de lo que pasa en el mundo. Con capacidad crítica, con creatividad, que se eduque permanentemente y que trabaje en equipo, que comprenda el contexto y el fenómeno educativo,

con disposición de integrarse como miembro responsable a la gestión educativa. Además, debe responder a los planteamientos de las políticas nacionales en materia educativa" (Alfaro et al., 2008, p. 40)

Partiendo de lo anterior el personal académico de la Universidad Nacional y por ende del personal académico que acciona en las regiones, debe tener un perfil propio, que responda a las necesidades de la institución pero que cuente con la capacidad de entender y trabajar con las necesidades y características de la zona. En este sentido las competencias o habilidades de estos perfiles incluyen habilidades emocionales, conocimiento del área de expertiz y de la zona donde se trabaja, además destreza metodológica y didáctica capaz de adaptarse a las necesidades y contexto de los y las estudiantes a los que va a tender.

La Universidad Nacional en la Región Huetar Norte y Caribe recibe una población estudiantil con características particulares, los y las estudiantes que provienen de zonas con condiciones geográficas y atmosféricas hostiles, hogares con condiciones económicas muy estrechas, algunos declarados en pobreza extrema, su educación secundaria se ha desarrollado en colegios rurales o telesecundarias, modalidades académicas que poseen pocos medios, tecnología y en ocasiones, de personal apropiado y continuo, para formar y dotar a los estudiantes con la calidad y herramientas necesarias para afrontar la educación superior.

Personal académico con un perfil identificado con el entorno y con habilidades y capacidades de comprender y dimensionar el tipo de estudiantes con el que trabaja, es decir, con una preparación académica que le permita adaptar el conocimiento a poblaciones con deficiencias, sin sacrificar calidad educativa, se ha considerado como elementos que impactan positivamente en la acción sustantiva que se desarrolla en una región. El hecho de habitar en la zona e incluso haber sido formados en la zona, le da al profesional, un claro panorama del contexto socioeconómico y geográfico de los estudiantes, una enorme capacidad de empatía, pues ha vivido las mismas inclemencias y las vicisitudes que la zona propone.

Esta capacidad de entender el entorno, aunado a una preparación académica de alto nivel, proporciona herramientas tanto tangibles como sensitivas, que permite a los y las docentes, ser flexible sin ceder la calidad educativa, les permite incorporar aspectos metodológicos, pedagógicos y didácticos totalmente ajustados a la realidad y al contexto.

## **Metodología**

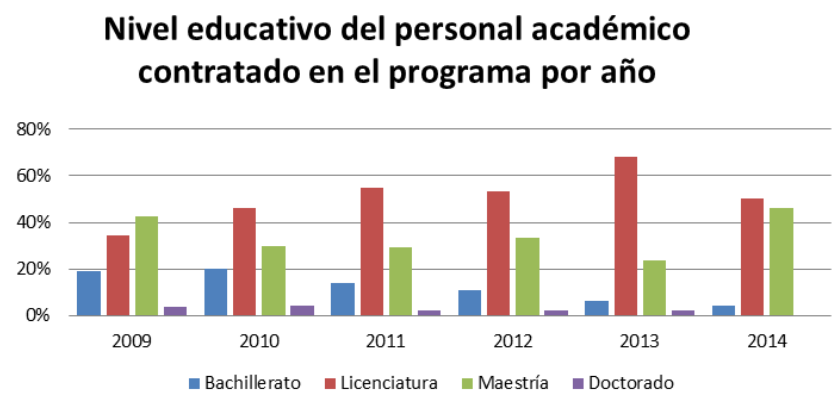
Este estudio se enmarca en una investigación descriptiva, con una revisión de los resultados encontrados, con el fin de conocer el impacto que tiene el perfil del personal académico, visto desde su procedencia y nivel académico, en el desarrollo de la acción sustantiva de la Universidad Nacional en la Regional Huetar Norte y Caribe.

Se analizaron los datos generados en el Programa Académico Interdisciplinario de la Región Huetar Norte y Caribe, por el Sistema de Admisión y de Estadísticas Estudiantiles de Registro y el Sistema de Información Académica (SIA), todos de la Universidad Nacional. Se consultaron datos de los años 2010 al 2014, con información sobre el perfil del personal académico que se contrata en el Programa, la acción sustantiva que se desarrolla y que se evalúa a través de los proyectos de Investigación y Extensión que se han ejecutado con fondos regulares de la universidad, evaluando solo aquellos(as) académicos(as) pagados por recursos del Programa. La producción que se ha registrado en el programa considerando solo ponencias nacionales, internacionales, artículos u otras publicaciones. Los datos de aprobación reprobación, deserción, tomados del Sistema de Estadísticas Estudiantil de Registro, permiten evaluar el impacto del perfil del y la académica en la docencia.

Estos datos fueron sistematizados por la coordinación general del programa académico, como insumos presentados a las altas autoridades universitarias, en un proceso de rendición de cuentas, y de evidencia para determinar la transformación del programa hacia una estructura de carácter permanente.

## Análisis de resultados

Gráfico N°1

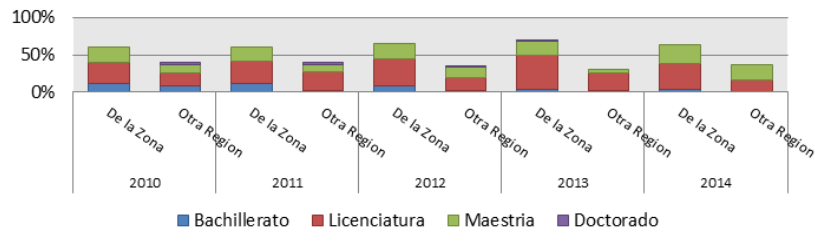


Fuente: Expedientes profesores, Campus.

En el gráfico N°1 refleja un crecimiento en cuanto al perfil de los y las docentes con grado de licenciaturas, que tiene su máxima expresión en el año 2013, un aumento en las maestrías, alcanzando estas un 46% del total del personal académico para el año 2014. Para el año 2009 las y los académicos con bachillerato representaban el 19% del total del personal académico, y en el 2014 es un 4%. Esto demuestra un cambio del perfil de las y los académicos que accionan en el Programa, a través de los años, accediendo a más profesionales con grados académicos de maestría o superior.

**Gráfico N°2**

**Distribución del nivel educativo de los(as) académicos(as) por año según zona de procedencia**



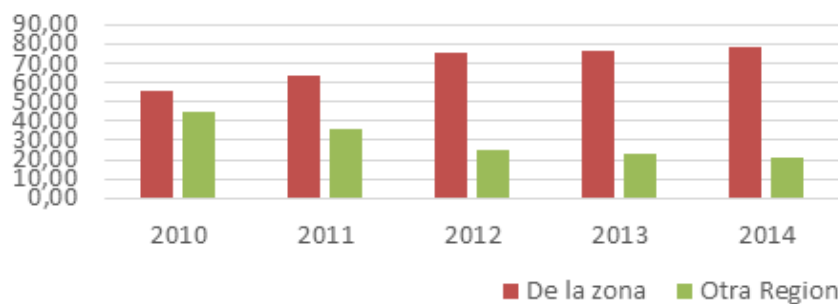
Fuente:Expedientes profesores, Campus.

En el gráfico anterior se muestra como el perfil del personal académico de la zona ha evolucionado en cuanto al grado y formación. En el año 2010 los y las docentes con bachilleratos, licenciaturas y maestrías, representaban un número importante de profesores(as) de otras regiones, situación que se mantuvo durante los 2011 y 2012. Debe destacarse que en esos mismos años 2011 y 2012 las y los académicos de la zona mantuvieron un leve pero positivo crecimiento, tanto en número como en perfil académico.

Ahora bien, en el año 2013 y el 2014, la situación varía, aumenta de forma visible tanto el perfil como los y las docentes de la zona y disminuye el personal docente contratado de otras zonas. El aumento durante estos años no solo es en el número de académicos(as), sino del número de académicos y académicas de la zona con grado de licenciados(as).

**Gráfico N°3**

**Porcentaje de académicos(as) que participaron en proyectos según zona de procedencia**

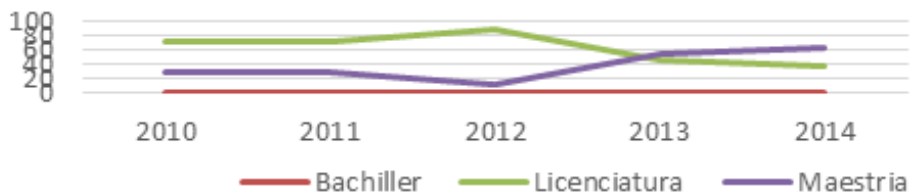


Fuente: Sistema de Información Académica.

En cuanto a la participación en proyectos, el gráfico N°3, muestra que desde el año 2010 y hasta el 2014 la participación de las y los académicos de la zona en proyectos además de ser significativa en número, ha mantenido un franco crecimiento, de tal forma que la participación de académicos(as) de otras zonas, queda disminuida. Importante de destacar la apropiación de las y los académicos de la zona en los proyectos del Campus Sarapiquí.

**Gráfico N°4**

**Académicos(as) que participan en proyectos de investigación y extensión según grado académico que proceden de la zona**

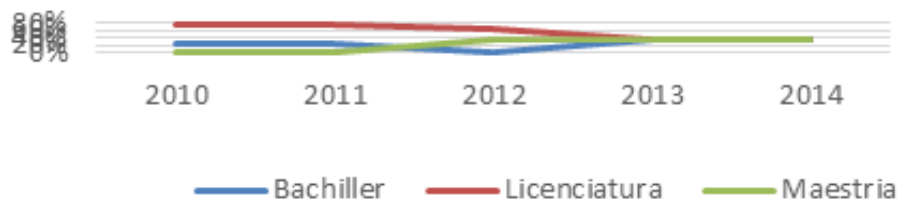


Fuente: Datos del Programa Académico Interdisciplinario.

El gráfico N°4 muestra la relación del grado académico y procedencia con respecto a la participación en proyectos de investigación y extensión; que desde el año 2010 y hasta el año 2014, la participación en actividades académicas ha sido constante y ha mantenido un crecimiento sobretodo en cuanto a los perfiles de maestría. A partir del 2012, 2013 y 2014, hay una disminución en las licenciaturas y un crecimiento en las maestrías.

**Gráfica N°5**

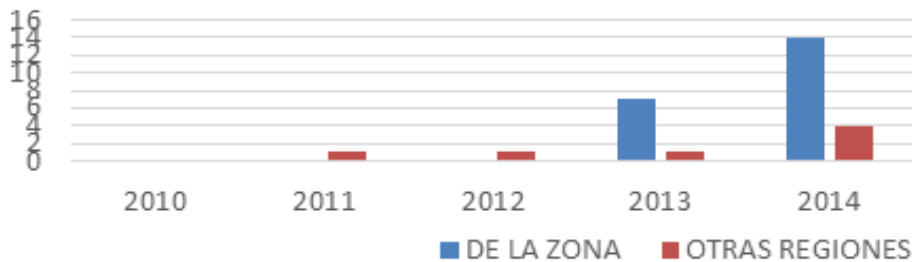
**Académicos(as) que participan en proyectos de investigación y extensión según grado académico que proceden de otras regiones**



Fuente: Datos del Programa Académico Interdisciplinario.

En cuanto a la participación de los perfiles de otras regiones, el comportamiento no es tan marcado como lo es para el caso de los perfiles de la zona. La disminución de los perfiles con licenciatura es evidente e incluso desaparece para el año 2013, lo mismo que los perfiles con grado de bachillerato. Para el caso de las maestrías, del 2011 al 2012 se da un crecimiento que permanece hasta el año 2014, mostrando estabilidad con respecto al crecimiento mostrado por los perfiles de la zona.

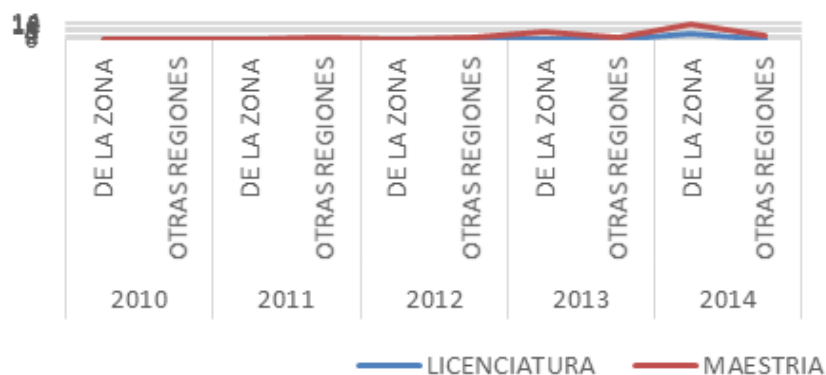
**Gráfico N°6**  
**Número de ponencias o artículos presentados según la procedencia del académico (a) por año**



Fuente: Datos del Programa Académico Interdisciplinario.

Del año 2010 al año 2012 el número de ponencias o artículos presentados fue evidentemente escaso, para el primer año, el 2010, fue nulo y para los dos años siguientes, los trabajos estaban en manos de perfiles de otras regiones. Del año 2013 a año 2014 la participación de los perfiles de la zona no solo aparece, sino que aumentó de forma importante y significativa.

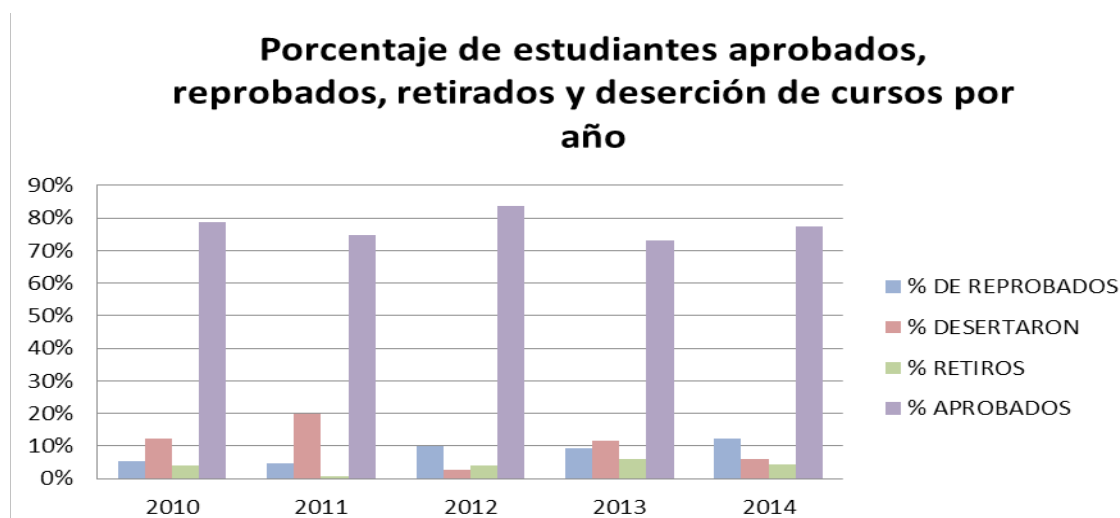
**Gráfico N°7**  
**Numero de articulos y ponencias presentados según grado academico y zona de procedencia del personal academico por año**



Fuente: Datos del Programa Académico Interdisciplinario.

En cuanto al gráfico antes expuesto y con relación al gráfico número 6, sobre el número de ponencias, queda de manifiesto un crecimiento significativo en el número de ponencias y artículos en relación a que hay un crecimiento en los perfiles académicos, siendo las maestrías las que más crecimiento muestran. Ambos gráficos definen una clara relación entre el número de ponencias y artículos, y el crecimiento y la preparación de los perfiles de la zona.

**Gráfico N°8**



Fuente: Sistema de Estadísticas Estudiantiles UNA.

Del gráfico anterior se concluyen varios aspectos: en el Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí, el índice de aprobación promedio es de aproximadamente un 85% y el de reprobación anual, menor al 12%. En cuanto al índice de retiros justificados este es menor a un 5%, para el caso de la deserción, según los indicadores del gráfico, alcanza 20% para el 2011, pero se mantiene menor al 15% los demás años. Sin embargo no parece haber un patrón de comportamiento que permita relacionar estos datos con el cambio del perfil de académico.

## Conclusiones

- Los datos revelan un cambio del perfil del personal académico que acciona en la Universidad Nacional de Costa Rica en las Regiones Huetar Norte y Caribe. En los primeros años de funcionamiento del programa, la labor académica era realizada por personal de otras regiones, sin embargo con el paso del tiempo se incrementó casi un 10% el personal autóctono, además,

el grado educativo de los académicos decrece en Licenciaturas y crece en Maestrías, siendo casi un 50% del personal académico que tiene grado de maestría, principalmente en los y las académicas de la zona. Este es un cambio positivo hacia el perfil del académico que se considera idóneo para optimizar el impacto de la acción sustantiva en la región.

- Ante este cambio de perfil, las acciones sustantivas que reflejan haber sido impactadas, son la extensión y la investigación, pues claramente se demuestra como decrece la participación de académicos y académicas de otras regiones y crece la participación de las y los académicos de la zona en los PPAA que se desarrollan.
- La producción refleja un incremento importante con el cambio de perfil, principalmente por el cambio del nivel académico de Licenciados(as) a Master. Esto indica que a mayor profesionales con grado de maestría o superior, mayor la producción desarrollada en las instancia académica de la región.
- En el caso de la docencia, no presenta un comportamiento que se pueda relacionar con el cambio del perfil académico, ni de la procedencia del académico(a), ni de su nivel académico, pues en los porcentajes de aprobación, reprobación, deserción y retiros, no se resalta una variación que se pueda relacionar.
- En general podemos asegurar que si bien el cambio de perfil del y la académica impactó en el desarrollo de los proyectos de investigación y extensión por su participación en estos proyectos, no necesariamente este implicó un aumento en el número de estas acciones sustantivas. Por otro lado, la docencia no evidencia un cambio de comportamiento ante este cambio de perfil. La producción sin embargo, presenta un impacto significativo, y que está directamente asociado con el grado académico de maestría o superior, aunque también aumenta en académicos de la zona; estos datos cobran mayor relevancia, cuando asociamos que esta producción estará ligada a las necesidades y problemáticas de las regiones de impacto, y por lo tanto serán un aporte al conocimiento territorial.



## Referencias

- Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S, Pérez, J y Ramírez, A (2008). Construcción del perfil profesional docente de séptimo año: Respuesta a una necesidad actual. Revista Educare. (Vol. XII, N° 2, 31-45), pagina 32 – 45.
- Ramos, M. (1996). Perfil del docente hoy y su rol de facilitador humanista. Facultad de Ciencias de la Educación, (13), 6, 341-358.
- Recio, A. (1993). El perfil del educador para el Siglo XXI. Tablero, 46, 22-27.
- Shön, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Editorial Paidós.
- Universidad Nacional. (2015). Estatuto Orgánico. Heredia.
- Valenzuela, A. (1996). Perfil profesional del educador para la enseñanza media. Perspectiva educacional, 26, 117-126.



Miércoles 26 de Agosto

**Ponencias en Sala 4**

### **La internacionalización curricular en la UNED de Costa Rica: posibilidades y desafíos. Un análisis desde el marco conceptual y práctico del curriculum**

Melba Sofía Fallas Zúñiga  
Natalia Salas Quirós

#### **Resumen**

La internacionalización del curriculum en la educación a distancia requiere de procesos consensuados de todas las áreas sustantivas del quehacer universitario, pues comprende no sólo la movilidad estudiantil y académica, sino la incorporación de una visión intercultural, internacional e interdisciplinar en la formación profesional. Así, en este documento se resume el avance de un proceso de investigación bibliográfica sobre la temática que da fundamento a la posterior implementación de un estudio sobre posibilidades y desafíos de la internacionalización curricular en la UNED de Costa Rica.

**Palabras clave:** internacionalización curricular, educación a distancia, competencias globales.

#### **Abstract**

The internationalization of the curriculum in distance education requires consensual processes from all substantive areas of university life; because it includes not only the student and academic mobility, but the incorporation of an intercultural, interdisciplinary and international vision in professional education. Thus, this document summarizes the progress of a process of bibliographic research on the subject that gives foundation to the implementation of a study on possibilities and challenges of curriculum internationalization at the UNED of Costa Rica.

**Key words:** curriculum internationalization, distance education, global competencies

#### **Introducción**

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) como institución de educación superior vinculada desde su misión y visión (UNED, 2011-2015, p. 36) con una formación

de su estudiantado caracterizada por ser democrática, de calidad, pertinente, equitativa y acorde con las demandas sociales y ambientales, está comprometida con los procesos de internacionalización y con las oportunidades que esos procesos conllevan para el estudiantado, la academia y el país en general.

Por su modalidad, la UNED ya tiene un camino recorrido en uso de recursos tecnológicos y en línea, procesos de mediación y metodologías que puede utilizar como una fortaleza frente a las demandas de la internacionalización. Está provista de recursos humanos y pedagógicos que permiten acercarse a la academia, la investigación y al estudiantado, mediante procesos de internacionalización, en el mismo país o fuera de éste.

Para esto, es fundamental que la internacionalización se considere como un proceso institucional que, desde el punto de vista formativo, tiene sus bases en los procesos curriculares institucionales.

Con el fin de analizar las posibilidades de internacionalización curricular en la UNED de Costa Rica desde un marco conceptual y práctico, se presenta este documento, que resume el avance de un proceso de investigación bibliográfica sobre la temática que da fundamento a la posterior implementación de un estudio al respecto. De esta manera, se presenta la discusión de los principales postulados de autores y autoras que sustentan la internacionalización del currículum, considerando las particularidades de la educación a distancia en la universidad.

## **Referente Teórico**

### **1. Conceptualización e Importancia de la Internacionalización del Currículum en la Modalidad Educativa a Distancia**

Para entender lo que significa la internacionalización del currículum, es necesario tener presente el concepto de internacionalización. Para efectos de este documento se parte de la definición que brinda Jane Knight, la cual se puede entender como “el proceso de integración de las dimensiones internacional e intercultural dentro de las funciones de docencia, investigación y acción social de la universidad o la institución de educación superior” (Knight, 2003, p.2 citado por Hans De Wit, Jaramillo, Gacel y Knight, 2005, p. 13) (traducido).

Esto significa que la internacionalización va más allá de la movilidad estudiantil, de una moda o de la suscripción de convenios. Ésta conlleva su integración desde los tres pilares fundamentales de la educación superior: docencia, investigación y extensión. Como indica Rodríguez (2014) la internacionalización es transversal e inherente a la universidad; lo cual implica que la universidad desde sus fundamentos,

su marco estratégico y su estructura organizacional debe pensar en una institución capaz de insertarse en una visión más amplia de su quehacer.

Los esfuerzos que las instituciones realicen en torno a la internacionalización tendrán que verse como un recurso que les permita establecer vínculos con las demandas de la sociedad actual y con las necesidades de formación profesional que el estudiantado requiere.

Al respecto Fallas, Rivera y Tencio (2012) se refieren a la necesidad de las universidades de proporcionar a la sociedad instituciones internacionalizadas cuyo fin sea la formación de profesionales competentes y con los requerimientos que la sociedad actual demanda; mientras que Theiler (2009) citado por Fernández y Albornoz (2014,) afirma que el objetivo principal de la internacionalización es “formar profesionales con aptitudes y actitudes para desempeñarse en un mercado cada vez más globalizado y de alcance planetario” (p.19); con esto, la internacionalización de la educación superior, debe orientarse a la formación de profesionales y ciudadanos capaces de brindar soluciones a nivel local (comunidad, región, país) con impacto internacional, que a diferencia de lo planteado por Theiler no sólo responda a una necesidad de mercado, sino a la construcción de una sociedad más equitativa a partir de la valoración y reconocimiento de la riqueza que existe en la diversidad.

En este sentido, la internacionalización en la educación superior a lo largo de los años ha comprendido diversas acciones, entre las que se pueden citar: la movilidad de estudiantes, personal académico o personal de investigación, la conformación de redes o grupos de cooperación para la investigación o el intercambio de experiencias, el uso de la virtualidad como recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje y uso de al menos una segunda lengua, entre otras; las cuales no deben verse como únicas o aisladas, todas en conjunto forman parte del proceso de internacionalización que cada institución implemente.

Así, cada institución decide cuál es el proceso de internacionalización más conveniente y necesaria implementar, de acuerdo con su naturaleza y la de las carreras que ofrece, esto estrechamente relacionado con su misión y visión. Al respecto Williams (2008, p. 20), citando a varios autores expresa: “el proceso de internacionalización debe basarse en la historia, contexto, metas, misión, valores y recursos particulares de la institución” (Harari, 1992; Knight, 1994, 1995, 2004; Lemasson, 1999; Schoorman, 2000a) (traducido).

Al respecto, lo fundamental es que la institución tenga claro que éste es un proceso en el que forman parte todos los entes significativos que la conforman, a saber: la docencia, la investigación, la acción social, la estructura administrativa, el estudiantado, entre otros. Para ello, se deben incluir una serie de mecanismos que, en palabras de Soto (2010), comprende actividades internacionales en la docencia,

programas para estudiantes extranjeros, programas de vinculación con la comunidad y proyectos de investigación internacionales. Además de procesos estratégicos de formación en materia de internacionalización dirigidos a quienes conforman la comunidad universitaria de la institución.

Como parte fundamental de este proceso es la incorporación de la dimensión internacional en el curriculum. Autores como Mainero (2011), Mestenhauser (1998) citado por Soto (2010), Rodríguez (2014), Gacel (2005), Knight (2005), Williams (2008), consideran que la internacionalización mediante la inclusión de la dimensión internacional en el curriculum de la universidad, posibilita visualizar todos los esfuerzos que se hagan en esta materia, ya sean acciones de movilidad académica o estudiantil, investigaciones conjuntas, visitas de personas expertas, entre otros, con un fin formativo evidentemente inmerso en el perfil profesional de la futura persona graduada, permitiéndose pertinencia y madurez académica de la carrera, lo que se resume en calidad de la oferta universitaria.

Así, la internacionalización del curriculum es el proceso mediante el cual se concibe el curriculum universitario con una dimensión internacional que le permita al estudiantado desenvolverse personal, social y profesionalmente en un contexto internacional, interdisciplinario e intercultural. Esto implica que, desde el diseño, pasando por la implementación y hasta la evaluación de los planes de estudio, diseños de asignatura y, por lo tanto, los elementos curriculares (objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje, metodologías y sistema de evaluación) se desarrollan bajo criterios de calidad, pertinencia, cobertura y equidad, propiciando la formación en el estudiantado de una consciencia global, local e intercultural (Gacel, 2004; Madera 2005; Fallas, Rivera y Tencio, 2012).

De acuerdo con esta definición, la internacionalización del curriculum es fundamental para que la formación del profesional incluya aquellos conocimientos, (entendidos estos de manera integral como conocimientos conceptuales, habilidades, valores y actitudes), necesarios para su desempeño profesional en un contexto global y local.

### **1.1 Características del curriculum internacionalizado en la modalidad educativa a distancia**

Como se mencionó anteriormente, la internacionalización curricular debe verse reflejada en todo el quehacer universitario, desde los niveles macro, meso y micro de planificación del curriculum. A nivel macro se puede identificar en el modelo pedagógico, las políticas educativas y lineamientos curriculares universitarios. En el nivel meso se refleja en los planes de estudio y en el nivel micro en el planteamiento e implementación de las asignaturas. Para efectos de este documento se ahondará en estos dos últimos niveles.

Autores como Mainero, (2011), Gacel, (2004, 2005), Hanvey, (1982), Williams (2008), expresan que elementos tales como la flexibilidad curricular, el reconocimiento de estudios realizados en el extranjero, modelos educativos basados en competencias, la incorporación de la interdisciplinariedad y la interculturalidad en los planes de estudio, la consciencia o perspectiva global y de interdependencia de los diferentes grupos humanos, entre otros, contribuyen con esta dimensión internacional del curriculum en estos niveles.

En palabras de Rodríguez (2014, p. 154) "las universidades deben trabajar en la pertinencia de los planes de estudio, acreditación de los mismos, (...) y en la ejecución de la internacionalización en las reformas curriculares y las definiciones de las competencias de los egresados universitarios". A su vez indica que un curriculum internacionalizado depende de la disciplina y del contexto institucional.

Esto implicaría que la formación que se ofrece al estudiantado le permitiría a futuro desenvolverse tanto en su contexto local (país) como en un contexto internacional (global), muy propio del momento histórico que se vive en todos los ámbitos de la realidad humana actual.

El enfoque intercultural, propio de la internacionalización curricular, propicia la comprensión del otro y el respeto mutuo. La realidad laboral, en cuanto a las redes de cooperación internacionales, la instalación de más organizaciones en el extranjero, los mecanismos de intercambio entre organizaciones, la necesidad del trabajo en equipo, la población inmigrante, entre otras que se dan actualmente, requiere una formación que permita que el grupo de profesionales se relacionen con personas de diversas partes del mundo, con rasgos culturales, costumbres, maneras de actuar y formas distintas de enfrentar la vida, diversas e importantes todas, por eso la comprensión y el respeto de éstas es fundamental en quienes viven estas realidades laborales.

Williams (2008) menciona tres enfoques de abordaje de la internacionalización del curriculum: el de adición (add-on), el de infusión (infusion) y el de transformación (transformation). En el enfoque de adición el profesorado solo adiciona contenidos, conceptos, temas y perspectivas en algunos cursos con visión de otras culturas. En el enfoque de infusión el plan de estudios está impregnado de diversas perspectivas y conocimientos de las prácticas profesionales en diversas culturas. El carácter interdisciplinario y una dimensión multicultural, intercultural e internacional están presentes en el curriculum. En la fase de transformación existe un cambio en la forma de comprender el mundo, "...un curriculum internacionalizado con enfoque transformador pretende ayudar al estudiantado en el desarrollo de la consciencia crítica, valores, conciencia, destrezas y conocimiento de las diferencias interculturales para progresar como ciudadanos globales en un mundo en constante cambio" (Khalideen, 2006; McTaggart, 2003; Rivzi & Walsh, 1998; Schuerholz-Lehr, 2007; Schuerholz-Lehr & van Gyn, 2006 citados por Williams 2008, p. 26) (traducido).

## **2. Planificación Curricular desde una Dimensión Internacional en la Modalidad Educativa a Distancia de la UNED**

Para internacionalizar el curriculum, en primera instancia, se requiere tener claridad sobre cuál es el fundamento curricular en que se sustenta el proyecto educativo de la universidad, esto para determinar desde dónde se visualizarán los procesos y acciones de internacionalización; así como para determinar si estos son consecuentes o no con dichos procesos y acciones.

En el caso de la UNED el curriculum se conceptualiza como “la selección de elementos de herencia cultural que se expresan en intencionalidades educativas que responden a condiciones políticas, administrativas e institucionales para la formación del ciudadano que demanda la sociedad” (UNED, 2013, p.28). Es decir, es un proceso que responde a un entorno social, cultural y político en un momento histórico determinado; lo cual sugiere una tendencia a un enfoque curricular socioconstruccionista, el cual “pretende transformar la educación en un proceso de socialización o culturalización de la persona. Por ello se centra en el individuo como realidad sociocultural y en la sociedad como realidad sistemática e institucional” (Bolaños y Molina, 2005, p. 92).

De esta manera, en el modelo pedagógico de la universidad se pueden encontrar como principios epistemológicos la autorregulación como tendencia natural que lleva a la autodeterminación, autorrealización y trascendencia; así como la construcción del conocimiento “a partir de la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento en un marco histórico contextual del que forma parte el sujeto” (UNED, 2004, p. 12).

En este sentido, los procesos educativos que se lleven a cabo en la universidad han de orientarse a fomentar en la población estudiantil su autonomía, autorregulación y autodisciplina, a partir de la interrelación con el contexto, con sus pares y con el personal docente; lo cual es coincidente con el planteamiento que realiza Hanvey (1982, citado en Gacel, 2004) respecto a cómo debería ser el curriculum internacionalizado, pues para este autor el curriculum debe tener una estructura integral, humanista y socioconstructivista; lo cual genera, al menos al nivel de los planteamientos curriculares de la UNED, un terreno propicio para generar mayores esfuerzos por incorporar acciones de internacionalización.

Por tanto, se espera que el marco de acción de la universidad, tal y como lo plantea Madera (2005), considere en sus objetivos: el desarrollo de perspectivas históricas múltiples, el reforzamiento de la consciencia cultural, el fortalecimiento de la competencia intercultural, el combate a toda forma de prejuicio y discriminación, la concienciación sobre el estado del planeta y la dinámica global, así como la habilidad de acción y participación social.



Al respecto, Van Gyn, Shuerlhoz-Lehr, Caws y Preece (2009) mencionan “Un currículum internacionalizado reflejará la pluralidad de conocimientos, y también comprometerá al estudiantado a la investigación crítica de diversas fuentes y contextos de conocimientos, y los factores que le han dado forma a dicho conocimiento” (Van Gyn, Shuerlhoz-Lehr, Caws y Preece 2009, p. 26) (traducido).

En consecuencia, la propuesta curricular de la universidad debe versar sobre el desarrollo de una conciencia sobre la propia identidad, de existencia y valoración de las otras identidades, así como la incidencia social a partir de su participación como persona profesional ciudadana; desde los pilares de docencia, investigación y en la extensión o acción social universitaria.

Desde esta perspectiva, por ejemplo, el Lineamiento 17 de Política Institucional 2015-2019 de la UNED establece:

Como Universidad, la razón de ser de la UNED es la generación, creación, asimilación, reelaboración, difusión y aprovechamiento del conocimiento académico de alto nivel en diálogo e intercambio respetuoso con los saberes tradicionales, tarea que compete a todas las áreas sustantivas y dependencias de la UNED. (UNED, 2015, p. 20).

Esto significa que la universidad, desde su sustento se encuentra en sintonía con los objetivos para la internacionalización curricular, en cuanto al diálogo de saberes e intercultural, a partir del cual habría que valorar si las prácticas actuales en la planificación e implementación de las propuestas curriculares son consecuentes con lo propuesto desde los lineamientos institucionales, modelo pedagógico y plan de desarrollo académico.

Así, en la concreción de los fundamentos curriculares, los planes de estudio y los diseños curriculares de asignatura se deberá tener en cuenta lo siguiente (AUCC, 2009; Madera, 2005; Williams, 2008):

- Relacionar el conocimiento con los contextos socioculturales y disciplinarios diversos, pensar la cultura en términos de lo local, lo nacional y lo global,
- Incluir diversas cosmovisiones y formas de construcción de conocimientos, utilizar diversas fuentes internacionales, con diversidad de criterios y multidisciplinarias,
- Ayudar a estudiantes de manera directa y constructiva a resolver sus dificultades culturales, e integrar un segundo idioma o varios idiomas.

De este modo, la universidad desde las distintas carreras que oferta debe valorar cuál es el perfil académico-profesional que está formando, el perfil propio de quienes ejercen la docencia en la universidad, así como de quienes tienen que ver con los procesos de atención al estudiantado.

Asimismo, se debe tomar en cuenta que la internacionalización del curriculum involucra a todo el sistema educativo y cada miembro de la comunidad universitaria, pero en especial a la población estudiantil y al personal docente; por lo que en el caso de la UNED, debido a la organización y planificación que requieren los procesos educativos en la modalidad a distancia, involucra a personas encargadas de carrera, personas encargadas de cátedra, especialistas de contenido, personas asesoras curriculares, personas productoras académicas, personas tutoras; los cuales desde sus campos de acción aportan para configurar las propuestas curriculares y ejercen el rol docente.

En los rasgos característicos del perfil académico-profesional del estudiantado internacional, se pueden encontrar diversas propuestas, las cuales coinciden en el desarrollo de competencias interculturales, competencias de comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas, entre otras. Dentro de las propuestas se encuentra la de Hanvey (1982, citado en Gacel, 2004), quien distingue cinco dimensiones:

- Conciencia de la perspectiva global,
- Conciencia sobre el estado del planeta,
- Conciencia intercultural,
- Conocimiento de la dinámica global,
- Conciencia de las opciones humanas.

Por su parte, Mestenhauser (1998, citado en Gacel, 2004) menciona las siguientes habilidades cognoscitivas como fundamentales para la educación internacional:

Sensibilidad y comunicación intercultural, pensamiento comparativo y analógico, capacidad de adaptación a situaciones de cambio rápido, comprender las perspectivas emic y etic<sup>2</sup>, capacidad de realizar cambios cognoscitivos, tener una mejor percepción del sí mismo, hacer la propia comparación del propio país con otros, adquirir conocimientos sobre otras culturas, capacidad de autoaprendizaje (p.16).

---

2 En términos generales esto se refiere a la interpretación de un fenómeno, hecho o situación objeto de estudio, desde la perspectiva de las personas propias de una cultura y desde la perspectiva de quienes son externos a esta cultura (Harris, 2004)

Adicionalmente, en la Conferencia UNESCO del año 2009, en sus numerales 24 al 34 señalan como fundamental en la educación internacional la formación en solidaridad, respeto mutuo, valores del humanismo, diálogo intercultural, colaboración multilateral y multicultural.

Cabe resaltar que cada una de estas capacidades, habilidades y competencias que se mencionan, han de ser parte también del perfil del personal docente, para lo cual es necesario generar los espacios de sensibilización, capacitación y formación requeridos para que la implementación del currículum internacionalizado sea efectivo. Van Gyn, Schuerholz-Lehr, Caws y Preece (2009) consideran, por tanto: "Para proceder a la internacionalización del currículum, el personal docente universitario debe comprender de manera profunda la internacionalización y ser capaces de traducir esta comprensión en cambios curriculares" (p. 28) (traducido).

## **2.2 Características de los contenidos, la metodología y la evaluación de aprendizajes en la planificación de un currículum internacionalizado en la educación a distancia en la UNED**

A partir entonces de la configuración de la propuesta de plan de estudios internacionalizado y partiendo del quehacer universitario en sintonía con dicho planteamiento, se puede decir entonces que la concreción del currículum en los contenidos deben caracterizarse por ser abarcados desde una perspectiva local y global, buscando más que una confrontación de perspectivas, el análisis de las diferentes temáticas desde múltiples visiones disciplinarias y socioculturales, propiciar el acercamiento a los diferentes saberes para el estudio de las temáticas, valorando los aportes que brindan para la construcción de conocimientos, así como ser planteados desde el saber conocer, saber hacer y saber actuar, al igual que "ser científicos y culturalmente diversos, aplicables y comprensibles para el estudiantado" (Vajargah & Khoshnoodifar, 2013, p.357).

Para esto es fundamental que quienes tienen a cargo la docencia en la UNED, realicen un proceso investigativo, idealmente desde la interdisciplinariedad, de manera que puedan hacer propuestas de temáticas amplias en términos de la visión global sin perder de vista lo local y la valoración de la propia identidad, desde la cual propiciar el aprecio y el respeto por las otras identidades.

En este sentido, las estrategias metodológicas deberán favorecer especialmente la resolución de problemas, el análisis de casos, el trabajo colaborativo, el análisis de las temáticas desde una visión interdisciplinar y el diálogo de saberes, el desarrollo de proyectos de investigación, especialmente aquellos que propicien el desarrollo de trabajos en pro de la comunidad y que sean relacionados con el campo de acción profesional en que se desenvolverá el estudiantado, en el cual la comunicación didáctica juega un papel fundamental para la mediación pedagógica del proceso de construcción de conocimientos.

De igual forma, se debe propiciar en el estudiantado la autonomía, la autorregulación y la autodisciplina, capacidades fundamentales que se deben desarrollar no sólo para la educación a distancia, sino también para la formación de personas con competencias globales.

De acuerdo con la investigación de Tran (2011, p. 81), además, el planteamiento metodológico de cualquier propuesta formativa de la universidad debe considerar, en la medida de las posibilidades, las diferencias en los procesos, tipos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante; pues se evidencia la necesidad de explorar de forma más exhaustiva los procesos de conocimiento propios del estudiantado según las diversas prácticas disciplinarias, precisamente por la complejidad que esto representa en términos de cómo construyen sus conocimientos y de los procesos metacognitivos que llevan a cabo, sumado a las características históricas y socioculturales donde han construido sus conocimientos previos.

Al respecto, Vajargah et al. (2013) recomiendan:

Ser flexible en el uso de diferentes métodos incluyendo la lectura, discusión, solución de problemas, proyectos, investigación, pasantías, laboratorios, vídeos educativos, videoconferencias, foros virtuales de discusión, la visita virtual a sitios históricos, encuentros con personas especialistas [en temáticas o campos específicos], equipos de estudiantes, giras educativas considerando que el campo de estudio o el tema pueda reducir las inconsistencias lingüísticas, culturales o de enseñanza (Vajargah et al., 2013, p.357) (traducido).

Como resultado, será necesario que los medios y materiales didácticos de cada asignatura (principal apoyo para la mediación del aprendizaje en la UNED) sean variados y permitan tanto el trabajo individual como colaborativo, a la vez que propicien en la población estudiantil el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, así como las diferentes capacidades y habilidades propias de la internacionalización antes mencionadas.

Por otra parte, al considerar las estrategias metodológicas, y siendo la evaluación un proceso integrado al aprendizaje, su finalidad debe estar basada en la formación, de manera que coexistan procesos de autorregulación y regulación, en las que las actividades evaluativas permitan a cada estudiante, poner en práctica y en contexto lo aprendido, siendo principios básicos la significatividad del aprendizaje y la oportuna, clara y útil retroalimentación.

Así, Vajargah et al. (2013) señala “Es mejor que la evaluación sea en situaciones auténticas o en espacios interculturales de simulación. En el aprendizaje a distancia en un nivel internacional, es necesario clarificar las metas, el desempeño, los resultados esperados y el estilo de evaluación” (Vajargah, 2013, p.357) (traducido). Esto conlleva, la necesidad de que los equipos encargados del diseño e implementación

del curriculum de cada asignatura, realicen un exhaustivo análisis de sus prácticas evaluativas, de los resultados de aprendizaje que se espera del estudiantado, a la luz del objeto de estudio de la carrera, de la naturaleza de la asignatura, y de la relación que se requiere establecer entre teoría y práctica; de un lenguaje común consensuado acerca del desempeño que se espera que el estudiantado demuestre, tomando en cuenta, en la medida de las posibilidades, las particularidades socioculturales.

En síntesis, se puede decir que la internacionalización curricular conlleva un proceso gradual de incorporación de una visión más amplia en la formación del estudiantado que permita a la universidad aprovechar la experiencia y desarrollo que se ha hecho de la formación a distancia para plantear un modelo desde lo aditivo a lo transformativo, que pudiera ser el ideal para formar una persona profesional con visión global, pero con claridad en su identidad local.

## **Conclusiones y Recomendaciones**

- La internacionalización del curriculum debe verse como un factor fundamental en la gestión universitaria, es un medio para garantizar procesos de formación profesional pertinente, acorde con las necesidades de la sociedad actual. Desde esta perspectiva es un proceso evidentemente necesario y pertinente desde el modelo de educación a distancia. La UNED no debe pasar desapercibidos los procesos de internacionalización correspondientes.
- La institución universitaria debe asumir la internacionalización como un proceso que compete a todos: la docencia, la investigación y la extensión. Como proceso institucional es necesario que se propicie la infraestructura necesaria, tanto administrativa como normativa, de gestión y pedagógica necesaria para el logro de un proceso de internacionalización institucional exitoso.
- La internacionalización del curriculum implica procesos de planificación, implementación y evaluación conjuntos, de trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los involucrados, tanto docentes, como investigadores y administrativos.
- Es necesario que se realicen procesos de análisis curricular de los planes de estudio y los diseños de asignaturas con el fin de determinar e implementar posibilidades de internacionalización del curriculum universitario en la UNED.

- El proceso de internacionalización curricular de los planes de estudio en la universidad, debe plantearse no sólo para la población estudiantil costarricense, sino también para los diversos grupos de estudiantes provenientes del extranjero, radicados o no en el país, interesados en ingresar a una educación superior a distancia.
- El proceso de internacionalización curricular conllevará necesariamente al fomento de una cultura institucional que propicie la atención a la diversidad, el dominio de varios idiomas, la sensibilización y valoración de los saberes. En este sentido, se deberán llevar a cabo espacios de formación y capacitación para personal docente y administrativo.

## Referencias

- Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC). (March, 2009). Internationalization of the curriculum: a practical guide to support Canadian universities' efforts. Canadá: AUCC. Recuperado de <http://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2011/07/curriculum-primer-2009-03-31-e.pdf>
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2005). Introducción al curriculum. San José: EUNED.
- Fallas, M, Rivera, P. y Tencio, C. (Noviembre, 2012). La internacionalización de la oferta educativa de la UNED: implicaciones curriculares. Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica Universidad Estatal a Distancia ISSN 1659-4703. VI Edición. III (2), pp. 16 - 32 Costa Rica.
- Fernández, N. y Arborno, M. (2014). La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. La internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina: Un Estado del Arte. UNESCO-IESALC. Mendoza, Argentina: Impreso en Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Gacel, J. (2004). La Perspectiva Global en el Currículo. Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad" Ejes: Desarrollo Universitario – Desarrollo de Actores y Participantes Sede: Universidad Autónoma de Coahuila Febrero 25-28, 2004 Recuperado en <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%204/Mesa%202a/m2a11.pdf>
- Gacel, J. (Diciembre, 2005). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. Cuaderno de Investigación en la Educación, (20). Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/19/pdfcuaderno19/c19art6.pdf>
- Hans De Wit, I.; Jaramillo, C.; Gacel, J. & Knight, J. (2005). (Editoras). Higher education in Latin America. An international dimension. Washington, D.C.: World Bank.
- Hanvey, R. (1982). An attainable global perspective. Nueva York: American Forum for Global Education.
- Harris, M. (2004). Antropología cultural. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de [http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris\\_Marvin-Antropologia\\_cultural.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pdf)
- Huang, F. (June, 2006). Internationalization of Curricula in Higher Education Institutions in Comparative Perspectives: Case Studies of China, Japan and the Netherlands. Higher Education, 51(4), pp. 521-539. doi:10.1007/s10734-004-2015-6
- Mainero N. (2011). Tendencias Curriculares en Contextos de Internacionalización de la Educación Superior: sus Implicancias en la Movilidad Académica. XI Colóquio*

*Internacional Sobre Gestao Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis, Brasil. Recuperado en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/32847/7.28.pdf?sequence=1>*

- Rodríguez, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. RAES Revista Argentina de Educación Superior, 6 (8), p.p. 149 – 168.
- Soto A. (2010). Caminando hacia la Internacionalización... sobre un Pantano Multicultural. Décimo Congreso Internacional instituto Politécnico Nacional. México. Recuperado de: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3657>
- Tran, L. T. (February, 2011). Committed, face-value, hybrid or mutual adaptation? The experiences of international students in Australian higher education. Educational Review, 63(1), 79-94. doi:10.1080/00131911.2010.510905
- Universidad Estatal a Distancia. (2011). Plan de Desarrollo Institucional: para el Fortalecimiento de la Educación a Distancia. 2011-2015. Aprobado por el Consejo Universitario en sesión 2101- 2011. Costa Rica, UNED.
- Vajargah, K. F., & Khoshnoodifar, M. (April 1, 2013). Toward a Distance Education Based Strategy for Internationalization of the Curriculum in Higher Education of Iran. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 12(1), 346-359.
- Van Gyn, G., Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., y Preece, A. (June 1, 2009). Education for world-mindedness: Beyond superficial notions of internationalization. New Directions For Teaching & Learning, 2009 (118), 25-38. doi:10.1002/tl.350
- Williams, S. (2008). Internationalization of curriculum: a remedy for international students' academic adjustment difficulties? Recuperado de <http://web.uvic.ca/~sherriw/images/ED%206890%20Sherri%20Williams%20Final%20Paper%20for%20website.pdf>



### **Caracterización socio educativa de estudiantes de último nivel de secundaria de nueve colegios de los cantones de Guatuso y Upala; ligada a la construcción de una estrategia de apoyo educativo desde Universidad, para enfrentar las principales necesidades entorno a la continuación con los estudios universitarios**

M.Ed. Olga Guevara Álvarez  
Bach. Julio César Arana Peña

#### **Resumen**

La presente investigación pretende aproximar al receptor con la realidad socioeducativa de algunos grupos de jóvenes estudiantes de colegios rurales, específicamente de los cantones de Guatuso y Upala, esto con la intención de visibilizar problemáticas que deben ser tomadas en cuenta para poder generar educación de calidad, con equidad, cooperativa e integral que posibilite proyectos de vida que incluyan la continuidad de la educación superior. Además de exponer sobre la construcción de una estrategia pedagógica innovadora, contextualizada, crítica y participativa que permita enfrentar las necesidades detectadas en la población. Esta estrategia se construye a la luz de las necesidades contextualizadas e incluye la participación activa de todos los miembros de la "comunidad educativa". Finalmente este trabajo explica los primeros logros del trabajo entre instituciones y participantes durante el primer semestre, y los retos por alcanzar durante el resto del año.

En este se desarrolla una estrategia pedagógica que muestra el trabajo crítico, participativo e integrado entre docentes y estudiantes, tanto de las secundarias rurales como universitarias; mediante la participación de 271 estudiantes de secundaria, 50 estudiantes universitarios, 70 docentes de colegios, y 10 académicos universitarios, 50 padres y madres de familia, en 9 colegios de los cantones de Upala y Guatuso. Se inició realizando un diagnóstico participativo, complementado con cuestionarios semiestructurados, entrevistas y observaciones de campo. Luego se sistematizó y analizó la información obtenida y se conocieron las principales necesidades de los estudiantes de secundaria, de los docentes, de los padres y madres de familia.

Se construye la propuesta de la estrategia de apoyo pedagógico institucional y se desarrollan las acciones a seguir, siempre en consideración de los cambios que se deben ir incorporando producto del tipo de trabajo que se realiza. Entre las

principales acciones desarrolladas se encuentran: las tutorías académicas impartidas por jóvenes universitarios, especialmente de las carreras de enseñanza, curso de admisión en cada colegio participante, talleres de sensibilización a padres y madres de familia, feria informativa- vocacional, curso de apoyo a la gestión educativa con orientadores, directores, y otros docentes, taller de proyectos de vida a estudiantes de último nivel, entre otras acciones que son parte de la estrategia pedagógica construida. El presente trabajo finaliza con los principales logros alcanzados durante los primeros seis meses.

**Palabras claves:** Educación rural secundaria, estrategia pedagógica innovadora, pedagogía crítica, participación de estudiantes universitarios.

### **Abstract**

This study tries to get the receiver close to the real social and educational context of some students from rural high schools, specifically, from Guatuso and Upala with the intention of recognize difficulties that must be taken into account in order to create quality education, with equality, in cooperation and comprehensive that allows life projects which include the continuity of higher education. As well as presenting the creation of an innovative, contextualized, critical and participative pedagogical strategy which grants face the detected needs of the population. Finally, this work explains the first achievements during the research among the institutions and the participants in the first semester, and the goals for the rest of the year.

In this project a developed pedagogical strategy shows the critical, participative and comprehensive work among educators and students from the rural high schools and from the university, with the participation of 271 high schools students, 50 university students, 70 teacher from high school and 10 university professors, 50 parents in 9 high schools from Upala and Guatuso. This research started with a participative diagnostic, with semi structured questionnaires, interviews and observations. Then, the gotten information was systematized and analyzed in order to recognize the main needs of the high school students, teachers and parents.

A supportive proposal for the institutional pedagogical strategy was created and the actions to follow were developed taken into account the changes that must be integrated according to the kind of work that is done. The main developed actions are tutorial class from the university students, the tutorial for the entrance exam in each high school, some sensitization workshops for parents, informative and vocational orientation fair, support for the education management to counselor, principals and teachers, workshops for students' life projects, among other actions. This work concludes with the main accomplished achievements.

**Keywords:** Rural Secondary Education, innovative pedagogical strategy, critical pedagogy, University students' participation.

## **Objetivos**

### **General**

- Desarrollar una estrategia de apoyo institucional socio académico que facilite el ingreso de estudiantes de secundarias rurales al sistema de educación superior.

### **Específicos**

- Identificar las principales necesidades socio educativas que limiten la continuación con los estudios en educación superior, de los grupos de estudiantes que participan del proceso.
- Construir una propuesta pedagógica innovadora de apoyo institucional, que promueva la continuación del estudio a nivel de educación superior.
- Analizar las primeras acciones pedagógicas realizadas durante el primer semestre del año 2014 y las transformaciones logradas.

### **La génesis y los pilares esenciales de una propuesta educativa emergente, flexible, socio-educativa para los colegios rurales.**

En el campo de la educación las iniciativas se van construyendo a lo largo de la historia. Este artículo muestra parte del proceso histórico de un esfuerzo articulado, permanente y de construcción participativa del desarrollo de un modelo socio-educativo para los colegios rurales de Costa Rica. La génesis se remonta al conocido Programa Esperanza Joven, el cual ha existido por más de 14 años y que alberga una larga trayectoria en trabajo educativo con comunidades rurales del país.

Para el año 2000 y en consecuencia al éxito que obtuvo la iniciativa en el colegio de Aguas Claras (en ese momento no era ni proyecto, ni programa) logró con su intervención socio pedagógica que ese año y el siguiente se disfrutara de una promoción del 100% en las pruebas de bachillerato, después de una trayectoria de muy bajas promociones. Es así como se inicia oficialmente para el año 2001 con el proyecto Esperanza Joven.

Se ha logrado a lo largo de esos años, que el proyecto (hasta el 2010 que se transforma en programa universitario), se nutra de una serie de elementos que resultan fundamentales para elaborar un modelo de atención socio-educativo para el trabajo con comunidades educativas rurales de secundaria, es por esa razón que el tiempo, la experiencia y el conocimiento, han resultado los mejores aliados para alcanzar el propósito.

Durante este caminar el Proyecto, ahora Programa, hace una serie de vinculaciones con diferentes instancias y sedes universitarias, así como con instituciones de atención social que han definido y construido la calidad de trabajo que se logra en los espacios rurales, que se mantiene y genera acciones sostenibles en el tiempo. Entre las principales articulaciones se encuentran las sedes Chorotega, Sarapiquí y Coto de la Universidad Nacional, con las cuatro universidades estatales a través de diversos proyectos, las municipalidades de diferentes comunidades, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación Pública, entre otras. De esta manera el Programa actualmente alberga una serie de elementos que se consolidan en el Modelo de atención socio-educativo para las comunidades educativas rurales de secundaria del país, haciéndolo único, crítico, innovador, sostenible, permanente y transformador.

Resulta fundamental este preámbulo, en especial porque gracias a los pilares de Esperanza Joven, surgen una serie de iniciativas contextualizadas que se siguen ejecutando en diferentes partes del país. En este caso y gracias al trabajo articulado con el Instituto Tecnológico de Costa Rica, se crea una nueva iniciativa para el 2014: Promoción de la Educación Superior en Secundarias Rurales, que empezó a desarrollarse en nueve colegios de la Región Huetar Norte- Norte de Costa Rica y que contiene los elementos esenciales del modelo socio educativo Esperanza Joven; más los elementos contextuales y particulares de las comunidades con se trabaja este año, enfocando los esfuerzos en la promoción de la educación superior.

### **Aclaraciones previas sobre los proyectos de vida de estudiantes, la comunidad educativa de secundarias rurales y los fundamentos educativos y pedagógicos del modelo.**

La propuesta socio educativa que se ha construido para abordar las temáticas de las realidades rurales de secundaria, tiene como fundamento el modelo de Esperanza Joven, que a continuación se esboza desde tres elementos esenciales: los proyectos de vida, la comunidad educativa, y los fundamentos educativos y pedagógicos.

### **De la realidad de las comunidades educativas de las secundarias rurales.**

En primera instancia se debe explicar que este modelo socio educativo, organiza de forma didáctica, el trabajo con las comunidades educativas, generando una propuesta que contiene algunas de las grandes generalidades para el abordaje de la educación

secundaria rural en Costa Rica. Se aclara en forma previa, que los postulamientos que se desarrollan no son un esquema de trabajo de carácter modélico-rígido, que no se puede utilizar como una pauta recetaria para generar actividades aisladas, es más bien una propuesta compleja que reúne una serie de aspectos históricos, contextuales, vivenciales que permiten explicar las mínimas condiciones necesarias para el abordaje de las problemáticas en las comunidades rurales de este país.

Se concibe en este sentido el modelo socio educativo Esperanza Joven como una representación del conjunto de interrelaciones que definen el fenómeno socio-educativo en un tiempo y lugar particular. Este modelo tiene el propósito de dar apoyo socio-educativo a las problemáticas que enfrentan las secundarias rurales del país.

Desde esta perspectiva se deben indicar algunas de las problemáticas que se enfrentan en Costa Rica en la educación de zonas rurales. En primera instancia el poco acceso a la información se vincula con la administración centralizada del Ministerio de Educación Pública, favoreciendo con esta actitud a los centros educativos que se encuentran en las zonas urbanas o cercanas a dicha institución. Por otra parte la escasez de recursos, que a pesar de que se evidencie el interés de los diferentes actores de la comunidad educativa rural por trabajar las problemáticas, el poco material de trabajo, hace que los centros educativos rurales no cuenten con los mismos beneficios que los urbanos, ubicándolos en una posición de desventaja.

Si a lo anterior se le suman las dificultades o condiciones de adversas por las que pasan muchos de los docentes, ya sea por inestabilidad laboral, por distanciamiento de sus núcleos familiares, por problemas de actualización, profesionalización y capacitación, entre otros, entonces la problemática aumenta. Finalmente se debe mencionar que las realidades sociales por la que pasan estas familias, obligan a los jóvenes estudiantes a integrarse con la dinámica económica de sus hogares, colaborando con las labores de agricultura, pesca o comercio dentro de sus jornadas diarias.

Todo lo anterior esboza una realidad particular de las comunidades educativas de las zonas rurales, que si se desmenuza con más profundidad, se pueden comprender mejor los aspectos de una cultura muy diferente a la urbana, situación representativa de la región latina, de la que Costa Rica no escapa. Al respecto Jiménez y Gaete, se refieren:

En América Latina el promedio de exclusión en el 2003 fue del 37%, lo que representa 15 millones de estudiantes adolescentes latinoamericanos de 15 y 19 años que abandonaron los estudios. Después de este dato sintético para América Latina, las fuentes especializadas no lo han vuelto a calcular; no obstante, se tiene más actualizada la tasa neta de escolaridad para algunos países de la región: en el año 2008, un promedio de 68,12%; en el 2009, 67,32% y en el 2011, 73,16% (este último promedio

solo cubre 5 países). La tasa neta implica un rezago importante de estudiantes en secundaria, ya que estos promedios explican a los estudiantes que no están cursando el año que les corresponde, y fueron los casos más sensibles de exclusión por rezago. Por otro lado, está el porcentaje de estudiantes que no estudian y trabajan, y de los que no estudian y no trabajan, estos últimos incluso excluidos del mercado laboral. Así, para los años 2009 y 2011, por ejemplo, el promedio de los jóvenes de entre 15 y 17 años que no estudian, pero trabajan era de 34,45% y 27,88%, aunque en el 2011 los datos se refieren solo a 5 países. En cuanto a los jóvenes de esas edades que no estudian ni trabajan, el promedio en el año 2009 fue de 15,15%, y para el 2011, 12,98%, aunque este último dato también incluye solo a 5 países (Sistema de Información de Tendencias Educativa en América Latina (SITEAL), s. f.).

Siendo que Costa Rica no escapa a esa realidad latinoamericana, el modelo de atención socio-educativa pretende responder a estas necesidades de la educación rural secundaria. Para lograrlo se torna indispensable conocer la comunidad educativa particular, los intereses y realidades que la definen, es por esa razón que el diagnóstico inicial participativo, brinda la información necesaria para comprender si es pertinente que el Proyecto trabaje con la comunidad y definir las acciones que se van a desarrollar.

### **El Proyecto de Vida de los estudiantes como pilar fundamental de la propuesta socio-educativa Esperanza Joven.**

Los Proyectos de vida de los estudiantes de secundaria rurales deben contener los intereses académicos, personales, familiares, pero sobre todo debe quedar expreso la integración de las oportunidades reales que ofrecen las universidades y de los posibles apoyos de los actores de la comunidad educativa (grupo de docentes, madres y padres, y del grupo de pares).

El eje fundamental de este modelo, es el trabajo con los proyectos de vida de los estudiantes que cursan los últimos niveles de las secundarias rurales. Inicia con cuestionamientos esenciales para la auto reflexión, tales como: ¿Quién soy?, ¿Cómo me veo hoy? ¿Cómo me gustaría verme en cinco años? ¿Cuáles acontecimientos y personas considero acompañan el proceso de vida? ¿Qué situaciones me gustaría generar?, entre otras. De esta manera se inicia un largo proceso de reflexión personal y grupal, en donde se consideran las oportunidades, los intereses, la familia, la comunidad, las políticas, las costumbres, los temores, metas académicas y profesionales, las metas emocionales, entre otras. Esto además de ser un proceso reflexivo y continuo, la intención es que cada estudiante lo escriba y continúe ampliándolo en el transcurso del ciclo lectivo.

Es bajo este foco de interés que apenas comienza un arduo trabajo, permanente y de acompañamiento, con la pretensión de iniciar el esbozo de todo un plan flexible,

personal y grupal. Así se comprende que un proyecto de vida contiene un mapa de pretensiones, algunas veces utópicas, que delimitan los intereses personales en el marco de un contexto socio cultural.

La visión del Programa Esperanza Joven implica generar reflexión crítica, participativa, fundamentada en las necesidades personales y del grupo comunitario en torno a la construcción de una ruta de vida para los siguientes años que contenga y se aproxime a las expectativas del grupo y de cada individuo, lejos de cualquier intento de aceptar esquemas rígidos, ligados a objetivos inflexibles o poco realistas.

Para lograr la comprensión de estos planes de vida, este Modelo, considera las diversas dimensiones que conforman al ser humano es por ello que cada proyecto de vida integra las cinco dimensiones fundamentales, filosófica, pedagógica, la histórica, la antropológica y la social.

### **En cuanto algunos fundamentos epistemológicos del modelo socio-educativo.**

Por otra parte y a nivel muy concreto se deben mencionar algunos de los fundamentos epistemológicos que sustentan este modelo. En este sentido se mencionan cuatro esenciales: el enfoque socio cultural y crítico, el de diversidad y complejidad del ser humano contextualizado

Se concibe al ser humano dentro de una complejidad y diversidad, donde es parte del todo y a la vez un ser único e irrepetible, como individual y en colectivo. Así el humano construye sobre la base de la sociedad y adopta las exigencias de la época. Por ello la educación debe estar centrada en el desarrollo pleno del individuo, tanto en lo personal como en el desarrollo características vinculadas al grupo y la sociedad. Al respecto, Morín (1999) señala:

*El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta individualidad originaria. Es un súper y un híper viviente: ha desarrollado de manera sorprendente las potencialidades de la vida. Expresa de manera hipertrofiada las cualidades egocéntricas y altruistas del individuo, alcanza paroxismos de vida en el éxtasis y en la embriaguez, hierve de ardores orgiásticos y orgásmicos; es en esta híper vitalidad que el homo sapiens es también homo demens (p.23).*

Además la educación debe contemplar la formación de personas autónomas, en dónde el aprendizaje de sólo contenidos, no limite las capacidades críticas que favorezcan transformación de la sociedad. El docente y los estudiantes deben poder cuestionarse y reflexionar sobre la propia realidad, al respecto McLaren (1997) señala "las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos en clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural" (p.257).

Para el Modelo que se propone resulta indispensable el reconocimiento de las diferencias dentro de un enfoque de respeto a la diversidad, al género, a los derechos humanos. En especial, cuando se considera que el medio rural tiene características muy particulares en cada región y localidad del país. Al respecto Aguilar (2000), cita:

*... debemos plantear la necesidad de hablar de una igualdad de oportunidades diferenciada; es decir la posibilidad de dar a los alumnos del medio rural un tratamiento diferenciado, considerando el hecho de que su "capital cultural" no es el mismo que el de un niño de escuela central del área metropolitana (p.45).*

### **Perfil de las necesidades de los estudiantes de los colegios de los cantones Upala y Guatuso**

La determinación de los perfiles de las necesidades del estudiantado de los colegios de Upala y Guatuso se realizó mediante las técnicas investigativas de observación, entrevistas, cuestionarios; un trabajo en conjunto con las instituciones educativas, familias y estudiantes; cuya triada ha enmarcado un camino hacia el éxito. Se aporta la imagen 1, para establecer la línea base que sirve de medida para cuantificar los logros para el año 2014.

**Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes que el ganaron el examen de bachillerato y su relación con la totalidad de estudiantes matriculados inicialmente y quienes aprobaron el último nivel en el año 2013.**

Instituciones Educativas	Total de estudiantes de undécimo año que aprobaron bachillerato	Porcentaje de estudiantes de último nivel que aprobaron bachillerato en relación con la matrícula inicial	Porcentaje de estudiantes que aprobaron bachillerato en relación con los estudiantes que presentaron esta prueba
Las Delicias	6	35%	75%
Liceo de Bijagua	25	45%	100%
Villanueva	8	50%	100%
Canalete	15	26%	43%
Colonia Puntarenas	9	36%	56%
Liceo de Katira	26	57%	93%
CTP Guatuso	17	39%	31%
Río Celeste	1	10%	11%



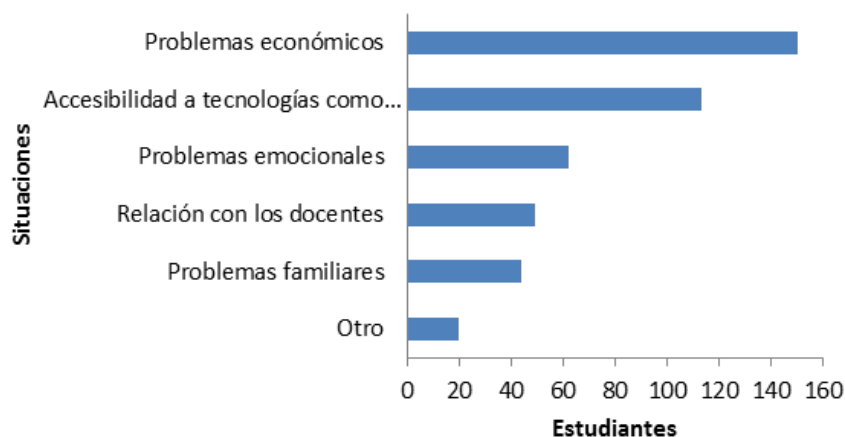
Liceo Rural de Veracruz	5	33%	100%
Total	112	39%	59%

Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas a los colegios.

Se realiza un diagnóstico participativo y un cuestionario para conocer las principales necesidades de las comunidades participantes. Se cuenta con la participación de 271 estudiantes de los colegios de la región Norte, 200 madres y padres de familia, 70 docentes y personal administrativo, 10 docentes universitarios y más de 100 estudiantes de la Universidad Nacional.

La identificación de las necesidades que presentaron el estudiantado de los nueve colegios de la Región Huetar Norte (Upala y Guatuso) se detallan en los siguientes gráficos:

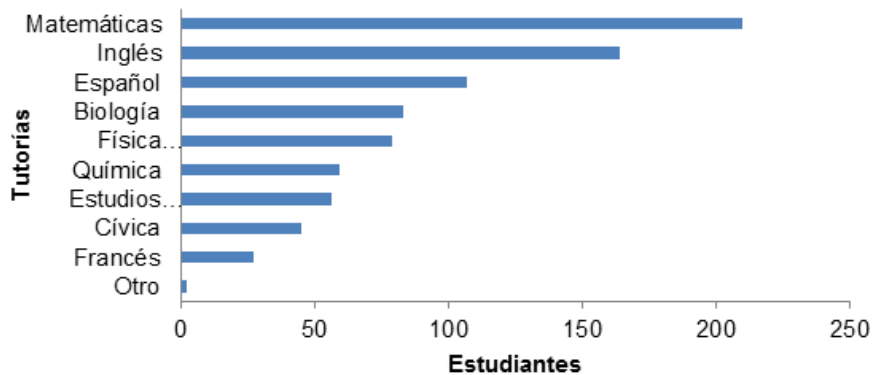
**Gráfico 1. Situaciones que inciden en los asuntos académicos (estudios) del estudiantado de los colegios de Upala y Guatuso.**



Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas a los estudiantes de los colegios de los cantones de Upala y Guatuso.

Se observa que el principal asunto que incide en estudiantes son los problemas económicos (150 estudiantes), además de la accesibilidad a tecnologías (113 estudiantes). Los problemas emocionales (62 estudiantes) y relación con los docentes (49 estudiantes) son los que se encuentra en la tercera y posición. Los problemas familiares fueron 44 estudiantes; sólo 20 estudiantes mencionan otro.

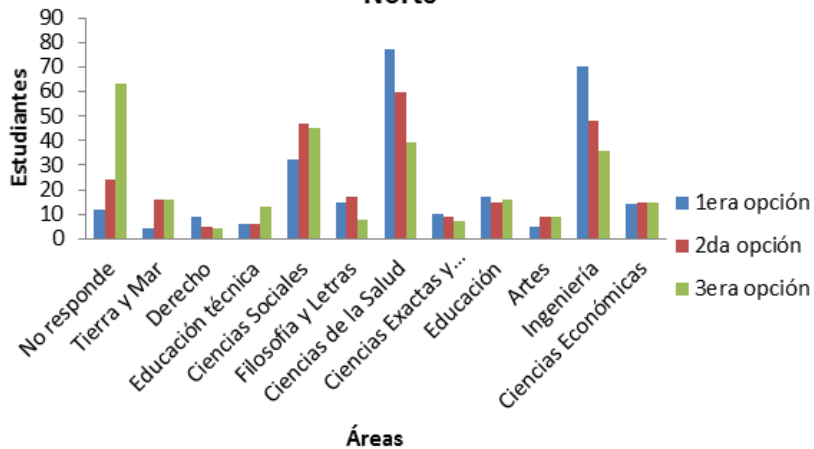
**Gráfico 2. Asignaturas que solicitan el estudiantado de los colegios de los cantones de Upala y Guatuso**



Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas a los estudiantes de los colegios de los cantones de Upala y Guatuso

El estudiantado de los colegios de Upala y Guatuso solicitan las tutorías de Matemáticas (210 estudiantes), Inglés (164 estudiantes), Español (107 estudiantes), las Ciencias (Biología, 83 estudiantes, Física, 79 estudiantes, Química, 59 estudiantes), Estudios Sociales (56 estudiantes), Cívica (45 estudiantes), Francés (27 estudiantes) y otros (2 estudiantes) que mencionaron que no necesitan tutorías.

**Gráfico 3. Comparación de las opciones de carrera ubicadas en las áreas universitaria que escogieron los estudiantes de la Región Huetar Norte**

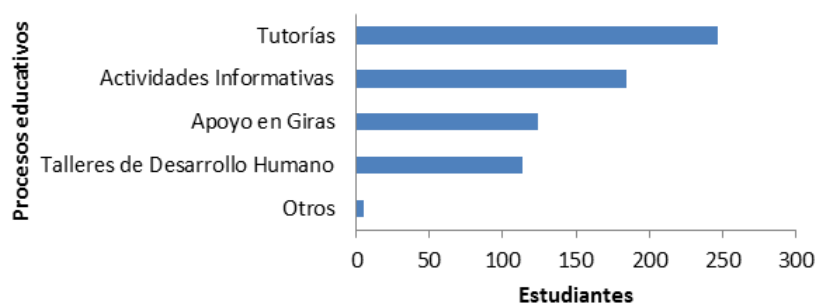


Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas a los estudiantes de los colegios de los cantones de Upala y Guatuso.

En el gráfico 3 se observa que el estudiantado optan como primera opción las carreras de Ciencias de la Salud, seguidas por las Ingenierías y las Ciencias Sociales, caso contrario a las carreras de Derecho, Técnicas, Ciencias Exactas y Naturales, y las de Artes.

Se mantiene el mismo patrón para las carreras como segunda opción, en las áreas mencionadas anteriormente; y en la tercera opción aumenta la indecisión o abstencionismo al responder, a la vez se observa que los estudiantes contemplan a las Ciencias Sociales como opciones de tercera carrera.

**Gráfico 4. Procesos Educativos que solicitan los estudiantes de los cantones de Upala y Guatuso**



Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas a los estudiantes de los colegios de los cantones de Upala y Guatuso.

Las tutorías y las actividades informativas son los procesos que más demandan los estudiantes, 247 de 271 estudiantes aceptan las tutorías mientras que 184, solicitan actividades informativas (Ferias). En cuanto el apoyo en Giras se refiere al caso de material de apoyo y organización (124 estudiantes); los talleres de Desarrollo Humano (113 estudiantes) para asuntos de motivación, y 5 estudiantes escogieron en apartado de otros para solicitar información específica de las Universidades.

**La Propuesta innovadora para abordar el tema de la promoción de la educación superior en educación en comunidades educativas de secundarias rurales**

**Cuadro 2. Propuesta Innovadora para la Promoción de la Educación Superior.**

Acciones propuestas	Áreas del quehacer universitario	Desde el ámbito que se trabaja	Agentes
Talleres con padres y madres de familia. Cantidad por año 5	Docencia-Extensión	Comunidad educativa Universitario Territorial o regional	Padres y madres de familia Docentes universitarios Cultura educativa(grupo social)
Taller de orientación vocacional Cantidad por año 1	Docencia-Extensión	Comunidad educativa Universidades Territorio	Estudiantes universitarios Docentes universitarios, instancias universitarias Cultura educativa,
Talleres de proyectos de vida Cantidad por año 2	Docencia-Extensión	Comunidad educativa Universidades Territorio	Padres y madres de familia Docentes universitarios Cultura educativa
Tutorías de jóvenes universitarios Cantidad por colegio 5	Docencia-Extensión	Comunidad educativa Universidades Territorio	Estudiantes de colegio y universitarios Cultura educativa
Curso de Herramientas Tecnológicas Cantidad por año 1	Docencia-Extensión	Universidades Comunidad educativa	Docentes de secundaria y universitarios

Curso de Prueba de Admisión	Docencia-Extensión	Comunidad educativa Universidades	Docentes y estudiantes universitarios, estudiantes de colegio.
Curso de Gestión educativa	Docencia-Extensión	Comunidad Educativa Universidades	Docentes de secundaria y universitarios
Convivio o Feria	Extensión	Comunidad educativa Universidades Territorio	Docentes, administrativos, estudiantes universitarios, estudiantes de colegio, padres y madres, cultura educativa.
Reuniones para el trabajo interinstitucional.	Extensión	Universidades Territorio	Instancias universitarias, cultura educativa, políticas, proyectos universitarios.
Visitas de seguimiento	Extensión	Comunidad Educativa Universidades Territorio	Docentes, administrativos, estudiantes universitarios, estudiantes de colegio, padres y madres
Investigación de Migración	Investigación	Comunidad Educativa Universidades Territorio	Cultura educativa Docentes universitarios Comunidad educativa

Fuente: Elaboración propia del diseño de trabajo.

## **Algunos de los principales logros obtenidos en el ciclo lectivo 2014**

En primera instancia se debe explicar que se han realizado al menos el 70% de las actividades planificadas. Se consideran los resultados del diagnóstico participativo (con padres, madres, docentes y estudiantes), de éxito contundente, especialmente porque gracias a esas primeras aproximaciones se logró hacer el primer cronograma oficial para las comunidades educativas, esto incluyó las acciones particulares para cada una.

A partir de esto se realizan las primeras actividades comunitarias, entre ellas los talleres con padres y madres de familia, lográndose superar las expectativas en cuanto a la asistencia. En estos talleres participativos se abordaron temáticas múltiples, entre las principales: los proyectos de vida de los jóvenes estudiantes, las oportunidades que ofrecen las universidades a los educandos, las posibles becas, apoyos y beneficios que brindan las universidades estatales, los mitos en torno a la posibilidad de continuar con estudios universitarios pero sobre todo, la motivación para los padres y madres de familia para que apoyen a sus hijos en esta etapa de transición.

Todas las evaluaciones realizadas en los talleres dieron resultados muy alentadores e hicieron comentarios que fueron tomados en cuenta en las siguientes actividades.

Por otra parte y en respuesta a las demandas hechas por las diferentes comunidades educativas de la región Huasteca Norte, se planificaron dos ferias vocacionales e informativas. Estas Ferias integraron a más de 60 estudiantes universitarios, quienes además de responder a cuestionamientos específicos de los estudiantes de las secundarias en relación a las diversas carreras que se desarrollan en las cinco universidades estatales, atendieron desde sus especialidades a los estudiantes de manera particular. Un equipo de estudiantes orientadores realizó tests y pruebas de orientación vocacional consiguiendo ampliar el criterio de los educandos de las secundarias.

Uno de los resultados más festejados por las comunidades educativas, fue que el 87 % de los estudiantes que participan de esta iniciativa se inscribió para realizar el examen de admisión en las universidades estatales. Dato que supera en mucho al del año 2013.

Como parte del proceso integral que promueve este modelo, se debió considerar el apoyo que se puede hacer a los docentes, en respuesta a esto, se planificaron dos cursos acreditados, uno de manejo de herramientas tecnológicas y otro de gestión educativa. Estos cursos se planificaron en módulos a desarrollarse durante el ciclo lectivo. En el caso del curso de gestión educativa, aún sigue realizándose y debe aclararse que en ambos procesos, se contó con el apoyo de los directores y con el compromiso de los docentes.

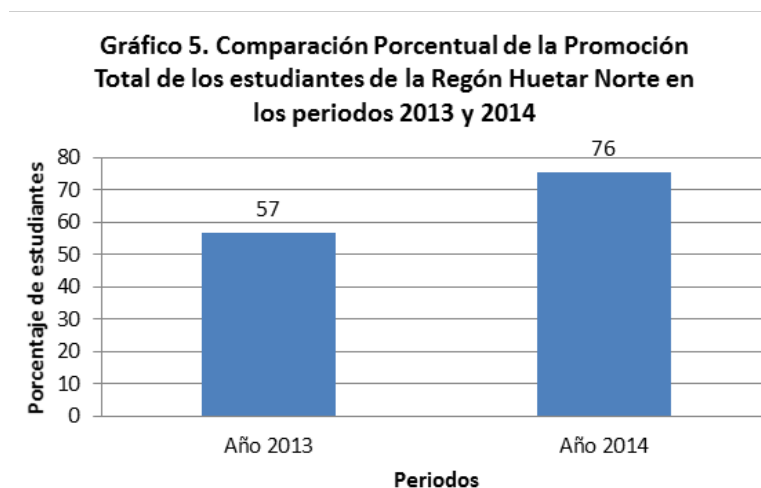
Las visitas a los colegios se realizan al menos una vez al mes, lo que ha permitido dar seguimiento al trabajo con los proyectos de vida de los estudiantes. Además en relación al trabajo con los educandos de las secundarias rurales debe explicarse que se han realizado 27 tutorías académicas de apoyo a las materias básicas. Esto significa que se han desplazado a la región, cada fin de semana, a diferentes colegios un promedio de cuatro estudiantes universitarios para desarrollar un centro de estudio de todo un día.

Esta iniciativa desarrolló un taller de admisión durante tres días en vacaciones de medio periodo, con una asistencia que superó las expectativas. Para lograr esta actividad fue necesario una vez más, una ardua organización dado que se debía coordinar con los colegios, los encargados (padres o madres en su mayoría) y con los estudiantes. Además quienes desarrollaron el taller fueron estudiantes universitarios de matemáticas y español de niveles avanzados de la carrera.

Esta actividad superó también las expectativas de asistencia, lográndose que los colegios coordinaran sus transportes y asistentes. Algunos de los datos encontrados se relacionan con la posibilidad de que los estuantes conocieran a profundidad las opciones de carreras y pudieran tomar decisiones acertadas al momento de realizar el proceso de admisión universitaria.

Actualmente esta iniciativa trabaja en la feria Comunitaria de salud, ambiente y educación, en donde participarán cerca de cincuenta estudiantes universitarios y se pretende convocar cerca de 600 personas de las comunidades de la región.

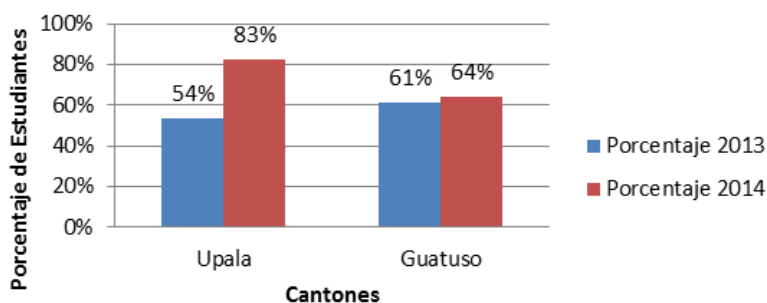
Finalización del año 2014 el Programa UNA Esperanza Joven impactó a la población escolar de último nivel de secundaria de la siguiente forma:



Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas a los estudiantes de los colegios de los cantones de Upala y Guatuso.

Para el año 2013, solo el 57% de los estudiantes matriculados accedieron a realizar las pruebas de bachillerato, mientras que para el 2014 ese dato pasó a un 76%, aumentado en 19 puntos porcentuales.

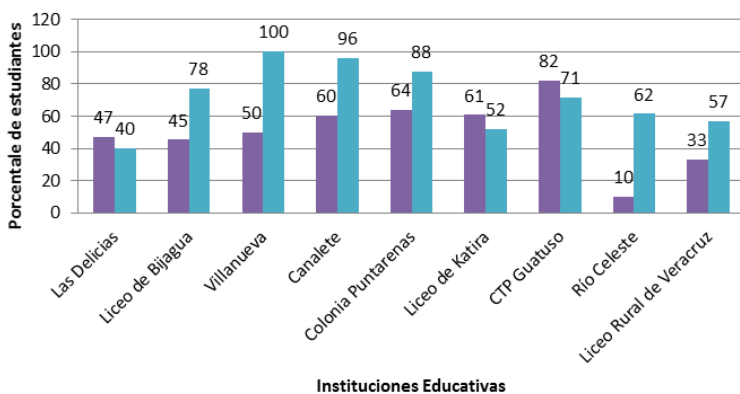
**Gráfico 6. Impacto porcentual del Programa UNA Esperanza Joven en la promoción de estudiantes en los colegios de Upala y Guatuso durante los periodos 2013 y 2014**



Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas a los estudiantes de los colegios de los cantones de Upala y Guatuso.

La promoción de estudiantes en ambos cantones mejoró respecto al año pasado en ambos cantones, sin embargo en el cual hubo más cambios significativos fue el cantón de de Upala, el cual pasó de una promoción menor de un 54% a una de un 83%. A la vez hay que observar el patrón de Guatuso, que aumentó 3 puntos porcentuales, pero se mantiene por debajo de la línea del 70%.

**Gráfico 7. Comparación en puntos porcentuales del impacto del Programa Esperanza Joven en la Promoción hacia las pruebas del bachillerato del MEP durante los periodos 2013-2014**



Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas a los estudiantes de los colegios de los cantones de Upala y Guatuso.



En el gráfico se observa que hay variaciones positivas en los centros educativos, algunas negativas. Las positivas se dieron al buen clima organizacional de las instituciones, y la ayuda adecuada por parte del grupo de Orientación y de la misma aceptación de los estudiantes al momento de plantear una tutoría en conjunto.

## **Conclusiones**

Esta iniciativa no desarrolla actividades aisladas, es más bien una propuesta integral de abordaje socio educativa, donde son considerados todos los actores sociales, tanto en la planificación de las metodologías y actividades como en la toma de decisiones.

La respuesta de las comunidades rurales de secundaria es muy halagadora, especialmente porque supera siempre las expectativas en cuanto a la asistencia de los estudiantes, padres, madres y docentes a las actividades, sino porque la participación es permanente, comprometida y propositiva. En reiteradas oportunidades, las instituciones participantes envían notas de agradecimiento, proponiendo que se les apoye en diferentes acciones y sobre todo explicando los avances logrados en torno a la promoción de la educación superior.

Los cambios en las comunidades educativas se van haciendo cada vez más tangibles, apareciendo a lo largo del ciclo lectivo más sugerencias, participaciones y solicitudes que resultan muy pertinentes de implementar. Algunas se incluyen al momento y otras se disponen para el año 2015.

La participación real, sostenida y comprometida por parte de la comunidad universitaria, hace que esta propuesta o modelo sea sostenible y permanente. Esto porque se logra por un periodo de tiempo facilitar los aprendizajes necesarios, para que la comunidad comprenda la importancia de todas las acciones que se deben generar para la promoción de la educación superior, de forma tal que después, sea la misma comunidad, la que siga generando una estrategia para continuar con dicho tema. Incluso se convierte en una propuesta con doble sentido, pues pretende apoyar este aprendizaje en las comunidades educativas, pero también abre las puertas para que los estudiantes universitarios puedan aprender y ser mejores profesionales gracias a que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje desde las comunidades rurales.

## Referencias

- Aguilar, M., Carvajal, N.; Cerdas, Y; Céspedes, E; Monge, M. Ovaras, S.; Solano, J;
- Van, B. (2000). Educación rural un acercamiento pedagógico. División de Educación Rural, Universidad Nacional. Heredia: Programa MHO
- Estado de la Educación (2012). Tercer Informe del Estado de la Educación: Indicadores sobre equidad en la educación para Costa Rica. Recuperado el 20 de julio del 2014, de [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/003/Trejos\\_2010Indicadores\\_Equidad\\_Educacion.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Trejos_2010Indicadores_Equidad_Educacion.pdf)
- Estado de la Educación (2013). Cuarto Informe del Estado de la Educación: Desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado en Costa Rica. Recuperado el 28 de julio del 2014, de [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/004/castro\\_desempeno-ed-basica-y-diversificado.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/castro_desempeno-ed-basica-y-diversificado.pdf).
- Freire,P. (1980). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Jiménez, W & Gaete, M (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. Revista Educare 17(1 ).Heredia, Costa Rica. Recuperado de [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582013000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582013000100007&script=sci_arttext)
- Mclaren, Peter (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes para la educación del futuro. Francia: UNESCO
- Newman, D., Griffin, P. ,Cole, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

### **Pedagogía saludable: conciencia y sabiduría universal**

Ileana Castillo Cedeño  
Giselle Miranda Cervantes  
Susana Murillo León

#### **Resumen (abstract)**

Esta ponencia tiene como objetivo divulgar y socializar el conocimiento construido a la luz del proyecto de investigación: Pedagogía Saludable desarrollado en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). El mismo aporta una visión holística e integral de la pedagogía y la salud como una diada esencial de abordar desde una dimensión que involucra la complejidad de la vida. Aporta una visión renovada que reconoce la integración de: mente, cuerpo y espíritu, así como la relevancia de fortalecer una conciencia de sabiduría universal entretejida de miradas intra e interpersonales.

**Palabras clave:** Pedagogía, salud, vida, conciencia, sabiduría universal, cuidado.

#### **Antecedentes:**

Esta ponencia es producto de un proyecto de la investigación denominado Pedagogía Saludable desarrollado en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Los propósitos son:

1. Investigar el referente teórico que sustenta los principios y las rutas de la pedagogía saludable.
2. Identificar experiencias pedagógicas saludables en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE).
3. Proponer principios y rutas para una pedagogía saludable.
4. Elaborar la Carta Pedagógica de la Salud

Este proyecto en sus diferentes etapas favorece la reflexión y acción participativa para posibilitar el diálogo, la comprensión de la interculturalidad socio-educativa, sus dimensiones y las posibilidades para contribuir a la generación de una conciencia

individual y colectiva. Valora la necesidad y urgencia de propiciar estilos de vida saludable, asumiendo como política, el pensamiento de Devereux, Steele y Kubrin (1991) quienes cuestionan la posibilidad real de establecer un verdadero diálogo entre la conciencia humana y la conciencia planetaria.

### **Marco referencial**

La investigación, y por tanto esta ponencia, intenta movilizar conciencia con respecto a que es posible una pedagogía en y para la salud, contemplada desde un paradigma holístico, donde no sólo el cuerpo y sus partes (paradigma mecanicista) son importantes, sino, una visión compleja que potencia la unidad de la mente y el espíritu; tal y como define la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014): la salud es un estado de bienestar general que considera al ser humano como un ser bio-psico-social.

Por otra parte la UNESCO (1996) concibe la educación como la capacidad del ser humano para “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p. 34). Por lo tanto, es necesario repensar los entornos físicos -como la infraestructura y los ambientes organizativos-, pero principalmente, el cultivo de la propia interioridad, el diálogo intrapersonal que transita hacia la comunicación interpersonal necesaria para impactar o transformar otros ámbitos de la vida para el logro de un aprendizaje más significativo y no un “(...)aprender por acumular ‘conocimientos’ (resultados/productos) como si fuéramos una base de datos ambulante, sino apropiarse del proceso vivo del conocer” (Riso, 2012, p.91).

Por tanto, es un proceso de conocer que implica el autoconocimiento y la toma de conciencia profunda que sobrepasa la dimensión biofísica, trasciende ese ámbito para instaurarse en una dimensión más espiritual, de religación con la totalidad. Es reconocimiento profundo de nuestra conexión con otros seres vivos que, en conjunto y en la complejidad de las relaciones que se establecen, hace surgir comunidades de aprendizaje como lo señala Assmann (2002) y de las cuales se desprenden, por ese proceso de interrelacionalidad, derechos y deberes para asegurar procesos de convivencia de respeto y solidaridad armoniosos.

### **La salud: derecho y responsabilidad desde la biopedagogía.**

Consecuentemente, ver la salud como un derecho, requiere asegurar la calidad de las experiencias educativas, considerando la singularidad y características culturales, étnicas, espirituales, económicas y sociales de las personas como individuos y colectivas; valorando esta diversidad como esencia para la integración de: mente, cuerpo y espíritu. La pedagogía es, entonces, esa ciencia que nutre la vida. De ahí se desprende el término biopedagogía. Una visión holística que engarza esas dos fuerzas energizantes para una convivencia planetaria.

Es relevante que desde la pedagogía se piensen y repiensen los procesos que involucran nuestros derechos y nuestros deberes como miembros de una ciudadanía planetaria, cuyos principios básicos pueden enunciarse en: respeto, cuidado, solidaridad, compasión, comprensión y permitiendo que las personas y las comunidades asuman con decisión la corresponsabilidad de ampliar los horizontes para el mejoramiento de la calidad de vida del ser humano y su entorno biopsicosocial, lo cual implica esencialmente intensificar los esfuerzos y las estrategias, para construir políticas pedagógicas saludables. Estas, por tanto, deben estar encaminadas a potenciar la vida en todas sus dimensiones y manifestaciones, promoviendo entornos de convivencia saludable que involucren la acción crítica y propositiva para desarrollar conciencia y reorientar dinámicas, procesos, valores y actitudes. Tal y como lo plantean (Castillo, Castillo, Flores y Miranda (2014):

El término pedagogía saludable surge, precisamente, de la necesidad de establecer una relación dialógica entre pedagogía y salud a partir de visiones renovadas que conlleven al surgimiento de un nuevo nodo. El derecho a la salud y el derecho a la educación se asumen generalmente de manera independiente uno del otro. No obstante, la intersección entre ambos puede significar un gran desafío y una importante revelación. (p. 317).

### **Entornos de convivencia saludable:**

*La vida en salud pasa también por estados serenos, relajados y gratos, los cuales impactan los niveles hormonales en la sangre, el ritmo cardíaco, la presión y el flujo sanguíneo, entre otros. En este sentido, la pedagogía tiene un papel de gran relevancia en la formación de personas y sociedades que aprendan desde una relacionalidad armoniosa." (Castillo, Castillo, Flores y Miranda, 2014, p. 316)*

Parte de nuestra complejidad como seres vivos y sintientes, es el valor y significado que damos al "amor y la ternura como procesos vitales" (Castillo, Castillo, Flores y Miranda, 2014, p. 315). Para ello, el reencuentro con nosotros mismos es un reto que como sociedad debemos apreciar e inculcar desde la educación en sus diferentes ámbitos y niveles. Según Riso (2012): "...la gente más saludable y contenta es la que se deja llevar mucho más por sus preferencias que por sus carencias/necesidades." (p. 53). Es por ello que, el tipo de vínculos e interrelaciones entre los seres humanos es relevante en el abordaje de la pedagogía saludable y está en función de muchos aspectos, más allá de los hasta ahora analizados a partir del paradigma tradicional. Implica una ruptura paradigmática que reconoce la importancia de valorar la vida y, por tanto, protegerla desde su inicio.

Desde este punto de vista, la pedagogía como ciencia de la educación y, por tanto, de la vida, está para favorecer espacios y experiencias de aprendizaje que permitan a los seres humanos, reconocerse en su naturaleza compleja, diversa, pero ante todo visualizar las formas de mantener un equilibrio entre las demandas de una sociedad altamente compleja que introduce patrones y modelos de vida que, si no

son comprendidos, pueden y están generando grandes crisis personales y sociales.

La forma de vinculación, desde esta mirada, no se establece entre seres independientes sino que, "...los vínculos emergen simultáneamente con aquello que enlazan en una dinámica de autoorganización (Najmanovich, 2011, p. 70) (...) y las relaciones emergen y coevolucionan creativamente: el juego de la vida."(p. 71)

La cantidad de enfermedades se va acrecentado y los sistemas educativos, si son analizados a profundidad, no están provocando esa pasión y cuidado por la vida. Muchas veces contribuye para que la frustración, producto del sistema de calificaciones que descalifican, provoque estrés y vulnerabilidad en las personas. Hay una serie de dispositivos impuestos que disminuyen la atención por el cuidado propio y centran su atención en procesos exógenos, demandando que la persona se olvide de que, como ser vivo, tiene que exigir unos principios mínimos vinculados a su calidad de vida en los entornos en los que se desenvuelve.

En la actualidad, parte de nuestras sociedades y nuevas generaciones, viven desafíos que impactan en su comunicación. De tal forma que Rosenberg (2003) de su análisis sobre la comunicación no violenta, enfatiza en el valor y aprecio que hay que tener y ojalá desarrollar sobre la empatía. El verse a uno mismo y al otro o la otra como un ser sintiente y con libertad de expresión, de apreciar la complejidad de la interrelación que existe entre nosotros como seres humanos y seres interdependientes, de saber liberarnos de la falsa noción: yo y el otro. Para ello dicho autor, citando al gran filósofo chino Chuang-Tzu, afirmó que la verdadera empatía requiere escuchar con todo el ser:

*Escuchar simplemente con los oídos es una cosa. Escuchar con el entendimiento es otra distinta. Pero escuchar con el alma no se limita a una sola facultad, al oído o al entendimiento. Exige vaciar todas las facultades. Y cuando las facultades están vacías, es todo el ser que escucha. Entonces se capta de manera directa aquello que se tiene delante, lo cual jamás podría oírse a través del oído ni comprenderse con la mente. (Rosenberg, 2003, p. 51)*

### **Aprendizajes Relevantes**

De acuerdo con este análisis y reflexión presentados en esta ponencia, proponemos que la pedagogía saludable es encuentro y reencuentro con nuestra esencia interdependiente con todas las formas de vida, que se dimensionan en la cotidianidad en la que armonizamos y entretejen sentidos y afectos a partir de ese lienzo relacional de aprecio y respeto por la vida.

La pedagogía saludable asume el amor como principio universal que todo lo transforma y lo interconecta, que hace un reconocimiento de la incertidumbre, el caos y la complejidad de la vida, con la sabiduría que se consigue en el camino del diálogo, del encuentro y del reencuentro: Conciencia de sabiduría universal.

Es importante aportar una mirada genuina que nos permite apreciar que los espacios para la comunicación crítica y responsable son indelebles a la pedagogía, pues nos permite el autoconocimiento, el autocuidado y la práctica de una ética de atención profunda a la diversidad y al cultivo de la conciencia universal: esa que también requiere del silencio como consejero, de la contemplación, de la admiración y del gozo por los grandes pequeños detalles que nos regala cada día.

Cada experiencia pedagógica debe constituirse en un privilegio porque se acerca al reconocimiento de la trinidad humana que señala Morín (2003) en su libro *La humanidad de la humanidad: individuo, especie, sociedad*, visión equilibrada que contribuye a la toma de conciencia y de decisiones políticas que involucran acciones comprometidas, arriesgadas y transformadoras.

La historia nos exige un proceso de corresponsabilidad en función del bienestar universal y, por tanto, es necesario dar paso a lo alternativo, a lo emergente, a lo creativo, al gozo, a la esperanza y al amor. Esa esencia sagrada que nos hace vibrar y reconocer que cada día es una oportunidad para defender vidas y aportar a la construcción de una ciudadanía planetaria universal.

### **Reflexiones y propuestas del equipo investigador**

La pedagogía saludable es aprendizaje para la vida y es necesario aprovechar el potencial que tienen las instituciones educativas, como nichos promotores de la salud, movilizados de conciencia, que permitan adoptar decisiones que logren recuperar la capacidad de asombro, el reencantamiento y la pasión por la vida.

Los entornos de aprendizaje deben ofrecer espacios y opciones que favorezcan la ética de autocuidado para lograr el paso al cuidado necesario, ese que nos trasciende y nos permite asumir que nuestro cuidado es el cuidado también de otras formas de existencia para la suprema supervivencia.

Es importante valorar al equipo de personas que laboran para la organización de encuentros que propicien el diálogo esperanzador. Aspecto que implica poner en ejercicio la reflexión minuciosa y aguda de poder comunicar las necesidades sentidas y no expresadas, pero siempre con un sentido de responsabilidad y de corresponsabilidad. El diálogo asertivo conlleva encuentros y desencuentros entre ideas, pero debe llevar a soluciones compartidas que garanticen una participación crítica dignificadora y por ende saludable.

El proceso de convivencia dentro y fuera de las organizaciones en procura de la salud, debe fundarse en la premisa que la educación, y por ende la pedagogía, es un acto de libertad, de compromiso y que su esencia vital, es el amor: principio inspirador universal que nos reúne para celebrar la oportunidad de esos espacios de reflexión

trascendental porque incluyen un encuentro intergeneracional, inter- vivencial y, por tanto, de inter-aprendizaje. Un proceso donde se valora y aprecia la riqueza de la diversidad, la importancia de la generación de redes de apoyo para posicionar el papel de los principios y valores como elementos vitales para la coexistencia.

El currículo educativo debe ser revisado de cara a la innovación, es pensar y repensar la vida en todas sus dimensiones y manifestaciones en un momento crucial de la historia de la humanidad, donde es necesario redimensionar la importancia de la educación como motor de transformación, cuyo objetivo fundamental, es garantizar el derecho a una vida digna, fundada a partir de principios y valores que retoman la mente, el cuerpo y el espíritu.

Los procesos pedagógicos tienen que ser no sólo intencionales, sino interrelacionales para que se conviertan en la plataforma donde se despliegue la reflexión y acción urgida, de una ética del cuidado y de una conciencia planetaria, que nos convoca a construir puentes cognitivos y afectivos que nos permitan movilizar conciencias para, desde nuestras prácticas cotidianas, orientar experiencias que contribuyan a la generación de una cultura de paz y de justicia social.

Si desde la pedagogía se reconoce que cuando el corazón y la razón se unen, todo florece y se transforma, se estará cultivando la salud. Es relevante valorar otros caminos de abordaje socioeducativo, de valorar otros paisajes, de encontrar nuevos motivos y, por tanto generar, otros sentidos vinculados con el aprecio a la existencia.

La esperanza del equipo de investigación es que se considere que la pedagogía saludable implica disfrute y aprendizaje perenne. Que cada individuo dentro de su interioridad lleve el germen que le hace sentir cocreador de la historia que se escribe: la cual exige trasgredir los límites impuestos a nuestra razón y a nuestro corazón. Tal como señala Castillo (2015)

*Se están abriendo caminos, si bien es cierto la educación no constituye la única solución para el cambio, en su proceso complejo, tiene un escenario que permite potencializar nuevas actitudes, sentires: un escenario para sensibilizar y dar paso a la afectividad. Se exige gestionar un nuevo modo de pensar; recuperar el sentido perdido de universidad, su esencia utópica, la que permite pensar en un futuro multicolor donde no hay cabida para el ego y, por ende, se viva una verdadera educación universal, educación para la justicia social. (Castillo, 2015, p. 477).*



## Referencias

- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Madrid: Narcea.
- Castillo, I. (Mayo-agosto,2015). Educar en la justicia social por ella y para esta: una lucha ineludiblemente ética. *Revista Electrónica Educare*, 19(2),467-478, doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.24>
- Castillo, I., Castillo, R., Flores, L.E., Miranda, G. (2014). Pedagogía Saludable: Despertar de un nuevo nodo. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 311-320. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5860>
- Devereux, P., Steele, J. y Kubrin, D. (1991). GAIA la tierra inteligente. Barcelona: Martinez Roca Ediciones.
- Morin, E. (2003). El método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Traducción Ana Sánchez. Madrid: Cátedra.
- Najmanovich, D. (2011). El juego de los vínculos: subjetividad y redes: figuras de mutación. Buenos Aires: Biblos.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/es/>
- Riso, W. (2012). Desapegarse sin anestesia: Cómo soltarse de todo aquello que nos quita energía y bienestar. México: Editorial Océano de México, S.A. de C.V.
- Rosenberg, M.B. (2003). Life-Enriching Education: Nonviolent Communication, Helps Schools, Improve Performance, Reduce Conflict, and Enhance Relationships. [Vida-Enriquecimiento de la Educación: Comunicación No Violenta, ayuda a las escuelas, mejora el rendimiento, reduce los conflictos y mejora las relaciones]. California, Estados Unidos: Puddle Dancer Press.
- UNESCO. (1996). La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI precedida por Jacques Delors. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

# II Ciclo de ponencias

---



Jueves 27 de Agosto

**Ponencias en Sala 1**

### **Cooperación: herramienta indispensable en la comunicación alternativa del estudiantado en condición de discapacidad múltiple**

Deliyore-Vega María del Rocío

#### **Resumen**

El objetivo de la ponencia es divulgar los resultados de una investigación-acción, en torno a la promoción de la comunicación alternativa del estudiantado en condición de discapacidad. La misma se llevó a cabo en un centro de Educación Especial en el que el profesorado diseñó una estrategia de trabajo cooperativo.

**Palabras clave:** Trabajo cooperativo, comunicación alternativa, discapacidad, barreras de la comunicación.

#### **Introducción**

En un entorno educativo homogenizante, en el que impera la oralización, las personas que se comunican por medio de dispositivos, tableros, señas, gestos y otros aditamentos alternativos, se ven expuestas constantemente a la exclusión social. Por tanto, en un contexto escolar que lucha por el respeto a la diversidad, es imperioso hacer valer la comunicación alternativa del estudiantado como un derecho humano inalienable. Sin duda, el aprendizaje se construye en un proceso interactivo, por tanto quienes participen, deben tener la posibilidad de comunicarse entre sí. El equipo docente, en este sentido, asume la responsabilidad de promover el acceso a la comunicación de todas las personas, ajustando las estrategias a la diversidad del estudiantado.

En ocasiones el equipo docente cuenta con limitaciones propias de su labor, que impiden que genere estrategias alternativas de comunicación para su estudiantado. El presente estudio, indaga sobre las necesidades presentes en el profesorado y las acciones promotoras de comunicación alternativa, que el mismo desarrolla, pese a dichas limitaciones.

El estudio se diseña en un marco de investigación acción, en el que el profesorado participante construye estrategias que promuevan la comunicación alternativa en su estudiantado.

La presente ponencia, centra su atención en la necesidad de generar espacios de trabajo cooperativo en el centro de Educación Especial de Heredia, para facilitar

la comunicación del estudiantado. La ponencia, pretende divulgar, las estrategias diseñadas y sus resultados, con la intención de que puedan beneficiar a otras poblaciones estudiantiles con barreras de la comunicación a nivel nacional.

## **Marco teórico**

### **1. Igualdad de oportunidades**

El diseño del proyecto, se basa en el principio de igualdad de oportunidades que enmarca la legislación costarricense. Al respecto, la Ley 7600, señala que “reconoce la importancia de las diversas necesidades del individuo, las cuales deben construir la base de la planificación de la sociedad (...)” (p.7). Sobre dicha afirmación, se determina que una persona con barreras de la comunicación, tiene el derecho de recibir los sistemas alternativos de comunicación que requiera, con el fin de que se le garantice una participación en igualdad de oportunidades.

El personal docente, con el fin de generar espacios de igualdad, debe velar por una inclusión oportuna del estudiantado en todas las dinámicas escolares. Para ello, ofrecer los medios de comunicación alternativa que su estudiantado requiera en el desarrollo educativo.

### **2. Aulas inclusivas**

Si bien es cierto que un Centro de Educación Especial, se constituye en un paradigma integrador, más que inclusivo, la educación inclusiva y la inclusión social, son el fin primordial de todos quienes ejercen la docencia con el estudiantado en condición de discapacidad. Por tanto, los principios inclusivos, también comprenden el eje de pensamiento, en el que se construye la presente investigación.

Al respecto, la UNESCO (2008) en su Conferencia Internacional de Educación, señala que “la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos” (p.10) en la que además agrega que

*La eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el aprendizaje constituye el núcleo del concepto de una educación inclusiva verdaderamente arraigada en los derechos y exigirá que se revisen y reformulen todos los aspectos del sistema educativo (UNESCO, 2008, p.9)*

En dicha propuesta, las barreras de comunicación que enfrenta el estudiantado, suponen un obstáculo a su participación de los aprendizajes. Tamarit (1999), mencionado por Díaz (2004), al respecto afirma que “no puede haber procesos de carácter educativo si solo se dan procesos de control unidireccional” (p.5) agrega además que “La comunicación es la base de la interacción entre individuos y por ende el máximo recurso para el aprendizaje.” (p.6) Por tanto, las estrategias de acceso,

son un derecho ineludible con el que debe contar el estudiantado en condición de discapacidad. Lo anterior demuestra que el profesorado que tiene a su cargo a estudiantes con barreras de la comunicación, tiene también el deber de promover su participación, ajustando el entorno tanto, como sea necesario.

### **3. Comunicación alternativa (CA):**

Las personas que no utilizan el habla para comunicarse, se enfrentan con barreras de la comunicación, que les impiden interactuar fluidamente en un contexto oralista. Al respecto, Albuérne y Pino (2015) exponen que “hablamos de barreras en la comunicación cuando las condiciones o factores que intervienen en la emisión de un mensaje no son las apropiadas o el mensaje no se transmite adecuadamente.” (p.6) Las autoras, señalan que dichas limitantes, pueden deberse a factores psicológicos, fisiológicos, ambientales o verbales (p.6).

Quienes viven dicha condición, deben contar con medios alternativos que faciliten su acceso al diálogo y así mejore su interacción social.

*El término comunicación alternativa hace referencia a todos aquellos recursos que empleamos para reemplazar al habla cuando está ausente o no es comprensible. Para una persona que carece de la habilidad de comunicarse mediante el habla, la escritura, los signos manuales o los signos gráficos son sistemas alternativos de comunicación (Albuérne y Pino, 2015, p.17).*

Cabe agregar, que las personas usuarias de estos sistemas, necesitan que quienes forman parte de su contexto conozcan su sistema, y sepan utilizarlo para comunicarse recíprocamente con ellas. De otro modo, las y los usuarios no desarrollarán habilidades comunicativas apropiadas. Al respecto, Díaz (2004) afirma que

*Aprenderán que signar es importante si las personas significativas para él le signan mientras le hablan, entenderán que señalar pictogramas es interesante si observan que los demás también señalan en eso que llaman “tablero de comunicación”, al igual que usarán las ayudas y técnicas cuando puedan comprobar que los adultos importantes en su vida también lo hacen, que han sido capaces de incorporarlas a la dinámica de aula, entonces y solo entonces estaremos favoreciendo que puedan emerger comportamientos comunicativos (p.30).*

En este sentido, el equipo docente de las instituciones educativas, funge un rol vital en la comunicación del estudiantado, no solo para proveerle de medios alternativos de comunicación, sino también para educar al contexto en el uso respetuoso de dichos sistemas.

### **4. Trabajo cooperativo**

Sin duda ofrecer al estudiantado la comunicación alternativa acorde a sus características, supone un reto para el equipo docente. Ante dicho desafío, es

imprescindible que el trabajo se desarrolle en el marco de la cooperación y el apoyo en equipo. Por tanto, se hace necesario que las distintas disciplinas que trabajan en la atención de la diversidad se coadyuven para promover la comunicación alternativa bajo un mismo plan de acción. De cara a tal necesidad, la cooperación constituye el valor fundamental para promover un trabajo en equipo de forma exitosa. Pujolás (2009) al respecto explica que, La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos (p.27-28). Por tanto, la incorporación de vínculos emocionales en el desarrollo laboral, genera un amplio sentido de pertenencia y como consecuencia, mayores compromisos de contribución.

### **Marco metodológico**

La investigación de la que se desprende la presente ponencia, forma parte del proyecto de tesis doctoral de la investigadora. Las personas participantes fueron 20 docentes del Centro de Enseñanza Especial de Heredia, seleccionadas por caso tipo, considerando que tienen a su cargo a aproximadamente 300 estudiantes con barreras de la comunicación. Las docentes participantes, asisten de modo voluntario a la investigación y firman un consentimiento informado. Cabe mencionar que a ellas las impulsa el interés común por generar espacios comunicativos más oportunos en su dinámica de clase.

La investigación, se desarrolla bajo un diseño de investigación acción basada en los principios de Elliot (2010), los cuales se dividen en tres momentos fundamentales (p.136). El primer momento se basa en identificar las situaciones problemáticas, para ello, la investigadora realizó entrevistas enfocadas y a profundidad durante el desarrollo de un grupo focal. En el proceso diagnóstico, se detectó la necesidad de trabajar de modo cooperativo para atender las necesidades de comunicación del estudiantado.

El segundo momento de acuerdo con el Elliot (2010), consiste en probar alternativas de solución a los problemas diagnosticados (p.136). Para ello, el grupo docente utilizó un cuaderno de campo en el que registra las acciones y reflexiones en torno a la necesidad detectada, el plan de acción que construyeron consistió en el diseño de un instrumento de trabajo cooperativo en el que todas las disciplinas relacionadas, pudieran establecer un plan común para trabajar la comunicación alternativa con su estudiantado.

El tercer momento que define Elliot (2010) se trata de reflexionar en torno a las acciones desarrolladas. (p.136) Lo anterior, se cumplió a través de grupos de discusión en los que se volvió a reunir al equipo docente para comparar los registros que tenían en sus cuadernos de campo y reflexionar en torno al instrumento de trabajo cooperativo y eficacia.

## Resultados

Los datos para determinar la pertinencia de la estrategia diseñada por el profesorado, se recolectaron por medio de diversas técnicas de índole cualitativo. Dichas técnicas, fueron aplicadas en tres momentos que se describen a continuación:

Durante la etapa diagnóstica, la investigadora realiza una entrevista a profundidad en un grupo focal para determinar las necesidades de aprendizaje que el profesorado muestra en relación con la CA. Al analizar los resultados, se detecta que las personas participantes coinciden en que el trabajo cooperativo es una necesidad inminente para atender la comunicación de su estudiantado. No obstante, se desprenden una serie de dificultades que enfrenta el equipo para poder acceder a la cooperación. Entre ellas, se menciona el poco tiempo y las altas demandas laborales que supone una institución educativa en un país como el nuestro. Aunado a ello, se destaca la dificultad que algunas docentes enfrentan para recibir apoyo por parte del hogar, agregan además, que la falta de recursos económicos del estudiantado reduce las posibilidades de acceder a algunas estrategias de comunicación alternativa. Finalmente, exponen que el equipo docente reconoce la necesidad de trabajar cooperativamente para el beneficio del estudiantado, mas cuenta con las mencionadas barreras para realizarlo oportunamente.

En un segundo momento, las docentes se vuelven a reunir y diseñan un instrumento que pueda favorecer la cooperación considerando la realidad institucional. En dicha oportunidad, ellas diseñan tres estrategias distintas mas no toman un acuerdo conciso sobre cual instrumento implementar.

Las docentes se vuelven a reunir una tercera vez, y en esta ocasión logran unificar sus propuestas y diseñar un solo instrumento para llevarlo a la práctica durante dos semanas.

Cabe mencionar que el instrumento contaba con las siguientes características:

- Cuenta con un espacio para registrar los principales logros de la o el estudiante. En otro espacio permite registrar un solo objetivo común que dispongan las personas representantes de las disciplinas de: terapia física, terapia de lenguaje, terapia ocupacional y educación especial.
- Tiene dos columnas para llenar las barreras de comunicación que presente el estudiante, y las propuestas que diseña el equipo participante para eliminarlas.
- Cuenta con un espacio para establecer las fechas de reuniones iniciales y posteriores, así como la evaluación de cumplimiento de las propuestas.



- Finalmente tiene un lugar para registrar los nombres y firmas de las personas responsables.

Seguido el periodo de prueba, el equipo docente vuelve a reunirse en grupos focales y discute sobre la eficacia del instrumento. Este momento, coincide con el tercer periodo reflexivo de la investigación acción.

Durante la reunión final, el equipo determina que al reunirse para discutir sobre las habilidades, logros y objetivos que el estudiantado posee en términos comunicativos, la posibilidad de articular estrategias de mejora que sean exitosas aumenta.

Concluyen además que la estrategia promovió la participación de los padres y madres de familia en el diseño de objetivos, lo cual permitió que el estudiantado alcanzara éxitos más pronto y con mayores niveles de motivación.

## **Conclusiones**

Al analizar la información precedente de los grupos focales y las referencias consultadas, emergen tres categorías de análisis que enmarcan las principales conclusiones del proyecto. A continuación se describen las consideraciones finales que versan en dichas categorías.

### **Docentes como investigadoras activas**

La estrategia diseñada por las docentes, generó espacios de discusión en los que se reunió el equipo con el fin de resolver problemas definidos en conjunto. La anterior actividad, les dio a cada una un rol protagónico como investigadoras dentro de su propio contexto educativo. En este sentido, la discusión y la reflexión que se plasmó en el documento, constituyó una sistematización del repensar docente en beneficio de la población estudiantil. El profesorado, pasó de seguir instrucciones externas sobre el uso de los recursos de CA, a diseñar sus propias estrategias y supuestos teóricos en torno a la CA dentro de su entorno de aula. Al respecto, Latorre (2007) expone que

“la complejidad de la práctica educativa hace necesario que el profesorado asuma el papel de investigador; que esté atento a las contingencias del contexto; que se cuestione las situaciones problemáticas de la práctica; que dé respuesta a las necesidades del alumnado y trate de buscar nuevos enfoques” (p.12)

Ante el anterior supuesto, se determina que rol investigador de las docentes, puede traducirse en múltiples mejoras dentro de su práctica educativa, más aún si se enmarca en un trabajo cooperativo. En este sentido la solidaridad y

el trabajo en equipo constituyen herramientas de reflexión que promueven la resolución positiva de problemas, por medio de la investigación conjunta.

### **Instauración del sentido de pertenencia y la cooperación**

Cuando se inició el análisis de los datos se encontraron comentarios que emanaban resistencia hacia la cooperación que el mismo profesorado dijo necesitar. Un claro ejemplo de lo anterior es que ningún grupo de trabajo estuvo dispuesto a ceder para concretar el diseño de una única estrategia para uso institucional en un primer momento. Para ello, fue necesaria una segunda reunión en la que se logró llegar a un acuerdo. Pese a ello, cuando por fin llevó a la práctica la propuesta, el profesorado unificó los objetivos para el estudiantado en equipo y se comprometió en el diseño conjunto de estrategias pedagógicas para su alcance. En este sentido, se creó una interdependencia positiva que generó un amplio sentido de pertenencia y solidaridad entre las personas participantes. Torrego (2014), explica que la interdependencia positiva es la percepción del equipo de estar vinculado entre sí, de tal modo que unas no pueden tener éxito en las tareas de aprendizaje si no lo tienen todas. Esta dinámica de trabajo, excluye la competencia entre las participantes y la individualidad en los quehaceres. De cara a lo anterior, puede concluirse que las profesoras participantes lograron unificar sus propósitos, comprometerse con tareas específicas y motivarse por el interés genuino de que su estudiantado pueda comunicarse. Dichas actividades, expresan un alto sentido de pertenencia y una consecuente mejoría en la calidad educativa.

### **Comunicación inclusiva en todos los contextos**

Para que las personas usuarias de CA, participen de forma inclusiva en todos los contextos sociales, es necesario que las personas interlocutoras, puedan hacer uso de sus recursos de CA y comprendan los mensajes que se emiten. Para ello, es necesario que el equipo docente, la familia y otros profesionales implicados en la atención de las personas en condición de discapacidad, sepan utilizar los recursos y enseñen a otras personas acerca de su función. Moreno (2011) explica que para comunicarse eficazmente con personas que enfrentan barreras de la comunicación, es necesario implicar a la familia en el uso de la CA y utilizar la CA siempre que sea necesario, en todos los contextos en los que se desenvuelva la persona.

De cara al supuesto anterior, la estrategia diseñada por el equipo, fomenta un trabajo cooperativo que deriva en una generalización del uso de la CA del estudiantado. En este marco, se aumenta su participación inclusiva y mejora su calidad de vida.

## **Recomendaciones**

Pese a que la acción que se desarrolló demostró ser efectiva y promover el alcance de mayores comportamientos comunicativos en el estudiantado, es recomendable que se de continuidad al uso del instrumento y que se reevalúe su funcionamiento pasados al menos tres meses. Lo anterior se sugiere, considerando que hay cambios que necesitan de un mayor periodo de tiempo para manifestarse.

Es recomendable también, que el instrumento esté sujeto a mejoras cada vez que se evalúe y que dichas mejoras nazcan de una discusión grupal, asertiva y cooperativa.

Aunado a las recomendaciones planteadas, se propone que el centro educativo siga siendo promotor de valores cooperativos tales como la solidaridad en el equipo, el respeto mutuo y la tolerancia. Esto con el fin de que el instrumento se emplee bajo un marco de valores de convivencia oportunos y así se asegure su éxito en el proceso.

Es recomendable que el equipo docente traslade la capacidad de investigación que demostraron con el uso de la estrategia, a la reflexión y resolución de otros problemas que emergen de su práctica pedagógica, de este modo pueden multiplicar los beneficios de la investigación y generar cambios de modo cooperativo.

Es importante que el sentido de pertenencia que se construyó con base en la estrategia, sirva como base para la atención oportuna de las necesidades del estudiantado. La unificación de objetivos y la interdependencia positiva, constituyen una herramienta imprescindible para instaurar la cooperación en mejora de la práctica educativa.

Finalmente se recomienda que se generen espacios de discusión en el centro educativo que divulguen los resultados obtenidos con la estrategia diseñada. Lo anterior ayudará a perpetuar las acciones de calidad y construir nuevas reflexiones en beneficio de toda la comunidad educativa.

Finalmente se concluye que la mejora en las relaciones versa en una mejora en el proceso educativo y por tanto en la calidad de vida de las personas usuarias de comunicación alternativa. Por tanto, se considera oportuno que los esfuerzos que realizó el Centro de Enseñanza Especial de Heredia para mejorar la comunicación de su estudiantado, sean divulgados con la intención de impactar en otros contextos que coincidan con la problemática planteada en dicha institución.

## Referencias

- Albuerne, S y Pino-Fernández, M. (2013). Apoyo a la comunicación. España: McGraw Hill
- Alcantud, F y Soto, F. (2003). Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación. España: Editorial Nau Llibres
- Asamblea Legislativa. (1996). Ley 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Costa Rica: Ministerio de Justicia
- Díaz, A. (2003). Las voces del silencio una comunicación sin límites. Uruguay: Consejería de Educación y Cultura.
- Elliot, J. (2010). La investigación-acción en educación. Madrid, España: Ediciones Morata
- Latorre, A. (2007). Investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: GRAO, de IRIF, S.L.
- Moreno, V. (2011). Técnicas de comunicación con personas dependientes en instituciones. España: IC Editorial
- Pulolàs, P. (2009). VI Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre: Educación especial e inclusión educativa estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. La Antigua, Guatemala: Editorial OREALC/UNESCO Santiago. En línea: [http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educacion\\_especial\\_e\\_inclusion\\_educativa..pdf](http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educacion_especial_e_inclusion_educativa..pdf)
- Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa.(2001). Odisea de la comunicación: ponencias y comunicaciones de las II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa y del XI Seminario sobre Discapacidad y Comunicación. España: Editorial ISAAC
- Torrego, J. (2014). Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación. España: Larousse - Alianza Editorial.
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación Cuadragésima octava reunión la educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Centro Internacional de Conferencias Ginebra: UNESCO En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162787s.pdf>

### **La formación continua y el perfeccionamiento profesional en la región Huetar Norte y Caribe: proyecto de capacitación en el cantón de Sarapiquí**

Cristel Astorga Aguilar  
Adrián Carmona Miranda

#### **Resumen**

El trabajo comparte la experiencia obtenida en el Campus Sarapiquí<sup>3</sup>, por medio de los Programas de Educación y Formación Continua de la región Huetar Norte y Atlántica. Asimismo, expone aspectos teóricos relacionados con la formación continua y el perfeccionamiento profesional.

**Palabras claves:** Formación Continua, Educación, Capacitación, Desarrollo Humano, Globalización.

#### **Abstract**

The following paper presents the experience gathered at Sarapiquí Campus through the Continuing Education and Training Programs at North-Huetar and Atlantic region. In this way, it exposes theoretical aspects related to continuing training and further education.

**Key words:** Continuous Training, Education, Training, Human Development, Globalization.

#### **Introducción**

La Universidad Nacional y, específicamente, el Campus Sarapiquí desde hace cinco años ha desarrollado en la región Huetar Norte y Caribe iniciativas que permitan brindar opciones de capacitación y formación permanente a una población que presenta índices de bajo desarrollo humano y social.

Realizando un abordaje del contexto económico, principalmente de la región Norte donde se localiza el cantón de Sarapiquí, se demuestra, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en la Encuesta Nacional de Hogares (2014), que a excepción del crecimiento en la región central, todas las regiones presentan

---

3 Universidad Nacional, Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí.

disminuciones en el ingreso neto promedio del hogar en el 2014 respecto al 2013, y se ubica a la Huetar Norte como la segunda mayormente afectada, con un 5,7%.

Asimismo, en el informe del INEC se indica que la región Huetar Norte es la segunda con menor incidencia en cuanto a la pobreza, sin embargo, destaca por ser la de mayor deterioro al compararla con el año anterior, ya que la pobreza pasó del 22,9% en el año 2013 a 26,8% en el 2014, lo que representa un aumento de 3,9 pp; la misma característica se presenta al examinar el comportamiento de la pobreza extrema, donde hubo un incremento de 1,1 pp pasando de 8,5% en el 2013 a 9,6% en el 2014.

El cantón de Sarapiquí se ubica en la zona norte del país, es el cantón número 10 de la provincia de Heredia, cuenta con un área de 2140.54 km<sup>2</sup> que lo convierte en uno de los cantones más extensos de nuestro país representando el 4.62 % del territorio nacional y el 82 % de la provincia de Heredia. Dividido en cinco distritos a saber: Puerto Viejo, La Virgen, Horquetas, Llanuras del Gaspar y Cureña. Según los datos del Censo de Población y las proyecciones la población del cantón de Sarapiquí en su totalidad es rural. ([www.sarapiqui.go.cr/nuestra-municipalidad/datos-generales/136-informacion-poblacional.html](http://www.sarapiqui.go.cr/nuestra-municipalidad/datos-generales/136-informacion-poblacional.html))

El Campus Sarapiquí, abrió sus puertas en julio de 2008, con la directriz de desarrollar actividades académicas que le permitieran posicionarse en la región, basado en las líneas estratégicas identificadas en el Diagnóstico Integral de la Región Huetar Norte y Caribe, hecho por el IDESPO, para este fin. (Araya, González, León y Schmidh, 2012).

Sus instalaciones están en La Victoria de Río Frío, Horquetas, Sarapiquí, colocándose en un punto equidistante entre las regiones Huetar Norte y Caribe.

Desde el 2010, se ha trabajado con dos iniciativas que han tenido el objetivo de desarrollar un programa de formación continua en diferentes áreas como la administración, la tecnología, los servicios, los idiomas, la música, entre otros con el fin de promover el aprendizaje y la calidad de vida en la región.

Por medio de la aplicación de dos diagnósticos se determinaron las necesidades de capacitación en una muestra de las comunidades de influencia, así como personas activas laboralmente que pertenecían a una institución pública o empresa privada de la zona.

Con base en lo anterior, se han brindado oportunidades de acceso a diferentes capacitaciones y cursos libres, en razón de la importancia que tiene para el Campus Sarapiquí mantener un contacto directo y continuo con la región.

## Marco teórico

En esta época de globalización, de avance tecnológico, de retos frente a las exigencias del siglo XXI, la educación costarricense no puede quedarse rezagada. Al contrario, está obligada a asumir esos retos y para ello el Campus Sarapiquí de la Universidad Nacional de Costa Rica cuenta con el respaldo del Proyecto de Formación Continua y, sobre todo, con la voluntad política para mejorar las condiciones laborales, sociales, económicas y culturales de la región de incidencia de esta instancia universitaria.

Es por esta razón, que el estudio de las implicaciones pedagógicas desde el punto de vista de *capacitación, actualización* y modernización en *formación continua* de la población de la región Huetar Norte y Atlántica de Costa Rica, cobra una urgente y significativa necesidad. Para lograr el desarrollo del país y más concretamente de las familias de dicha región costarricense, se requiere de oportunidades educativas que brinden mejores oportunidades a toda la población, sin ningún tipo de distinción de índole académica, técnica o profesional.

De este modo, la región estará en condiciones de producir y competir, en todas las facetas de la vida socioeconómica y cultural de la sociedad costarricense. La educación como factor de cambio social es la llave para transformar la realidad de las personas que la necesitan.

Al respecto Ottaway (citado por Picado, 2013) expresa: "la educación puede preparar las actitudes y los valores necesarios para el cambio social" (p.11). Asimismo, Picado (2013) manifiesta lo siguiente:

*Al contrario de una sociedad estática, en la cultura deben existir los elementos necesarios para responder adecuadamente y de acuerdo con las necesidades que la vida requiera, con lo cual se estaría logrando un máximo desarrollo de las potencialidades del individuo. (p.11)*

Se puede concordar con la posición de la pedagoga Picado, en el sentido que uno de los elementos que ella menciona en esta cita, es la oportunidad de educar sin importar la edad o condición socioeconómica o estatus académico. La formación continua, es entonces, ese elemento dinamizador de la economía local, de la sociedad y del desarrollo personal, profesional, técnico y espiritual (arte y cultura) de los pobladores de la región de incidencia en el Campus Sarapiquí de la UNA.

Es por lo anterior, que la formación continua genera un cúmulo de ideas y oportunidades para atender los requerimientos del presente mundo globalizado. Sin embargo, queda mucho por hacer en este campo, especialmente en la región Huetar Norte y Atlántica. Dentro de esta tendencia se destaca la escasa y, en muchos casos, nula e inconsciente importancia que se ha dado a la formación continua.

Es necesario en este apartado hablar de capacitación como el elemento axiomático que mueve el programa de formación continua. Desde esta perspectiva se cita entonces la definición de capacitación según la Real Academia Española (RAE), la cual dicta que capacitación es: “la acción y efecto de capacitar”, a su vez define capacitar como: “hacer a alguien apto, habilitarlo para algo”.

De manera que podemos inferir y relacionar la formación continua como el conjunto de acciones formativas que se desarrollan para mejorar tanto las competencias y cualificaciones de los/as profesionales en formación, como la recualificación de los/as profesionales ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del profesional. Sin embargo; la filosofía del programa Formación Continua de la UNA Campus Sarapiquí es la inclusión en el proceso de todas aquellas personas que deseen ser parte del programa sin importar su estatus académico.

Por esta razón y atendiendo las definiciones anteriores, se puede también proponer la formación continua como toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social y relacionada con el empleo.

El concepto de formación continua, entendido como una acción global, rompe con las concepciones tradicionales. Con su implantación, dejan de tener sentido la diferencia convencional entre *educación* y *formación* y su sectorialización de la vida humana en tres estadios claramente separados: escuela, trabajo y jubilación.

Para efectos de los proyectos desarrollados en el Campus Sarapiquí, la formación continua es representada por medio de la modalidad de capacitación.

La capacitación entendida como la define Astorga y Salazar (2009):

*Proceso permanente, continuo y sistematizado donde se busca fortalecer, valores y aptitudes positivas hacia el ejercicio de la profesión, además, de proporcionar espacios necesarios para desarrollar habilidades y destrezas, aumentar conocimientos y brindar las estrategias requeridas que permitan resolver necesidades tanto académicas y de otra índole. Lográndose de esta manera transformar positivamente la práctica profesional y laboral, aumentándose la eficiencia y la eficacia. (p. 49)*

Dentro de las metas básicas de la formación continua se pueden citar las siguientes, las cuales responden a su vez a la praxis del programa y de los sujetos (participantes-instructores/as) involucrados en las capacitaciones ofrecidas por el Campus Sarapiquí de la UNA a través del programa Formación Continua fundamentalmente:

- Reforzar el nivel de cualificación de los/as profesionales en los diferentes sectores, evitando así el estancamiento en su cualificación y mejorando por tanto su situación laboral y profesional.



- Responder a las necesidades específicas de las organizaciones y empresas.
- Potenciar la competitividad de las instituciones y empresas.
- Adaptar los talentos humanos a las innovaciones tecnológicas y a las nuevas formas de organización del trabajo, así como al dominio lingüístico de lenguas extranjeras, tal es el caso del inglés.
- Propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas.
- Aportar acerca de arte y cultura a todas aquellas personas que lo deseen.

La estrategia de la formación continua no persigue sólo objetivos económicos, sino que además se pretende que a través de ella los/as profesionales y participantes en general puedan desarrollarse personalmente e insertarse activamente en una sociedad cada vez más compleja y que requiere una cualificación mayor para atender las variadas necesidades tanto en el nivel laboral como personal.

En definitiva, la formación continua entendida como la puesta al día de los conocimientos y la adquisición de nuevas capacidades y cualificaciones, es una tarea que habrá de prolongarse a lo largo de toda la vida.

Con respecto, al gran aporte que la formación continua brinda al desarrollo humano, cabe mencionar a Humbolt (1977) y Castillejo (1987) entre los que consideran que el hombre se va configurando a lo largo del tiempo, gracias a sus posibilidades innatas (factores internos: necesidades personales y profesionales) y a las del medio o entorno (factores externos: empleo, sociedad, posibilidades de capacitación o formación), pero sobre todo, gracias al producto resultante de la interacción de ambos factores, es decir, la inmersión de la población de la región en el programa de Formación Continua.

Se considera al conocimiento como fuente de progreso hacia una mejor calidad de vida. En este caso, para muchas personas que viven en áreas rurales que antes estaban sin posibilidad de una inserción en el sector educativo, comunidades rurales que desean tener un marcado desarrollo económico, cultural y educativo. La formación continua les permite participar en el sector laboral con mejores condiciones.

De acuerdo con Picado "el proceso educativo tiene como finalidad principal el pleno desarrollo humano" (2013, p.5), haciendo referencia y en concordancia con la cita anterior, con la implementación del Programa Formación Continua del Campus Sarapiquí, aparecen nuevas oportunidades de capacitación, que resaltan por ejemplo el uso de la tecnología, los idiomas, la administración, los servicios e inclusive el arte y la cultura.

Por lo tanto, los cursos de formación continua deben ser un modelo innovador, que propicie que los/as participantes aprendan bajo un enfoque de *instrucción ecléctica y pragmática*, lo cual implica un verdadero reto, principalmente para aquellos que nunca han tenido la oportunidad de participar en estudios formales, en un ámbito y contexto universitario como el que ofrece la Universidad Nacional a través de su filosofía de extensión e investigación.

La globalización es un término moderno usado para describir la tendencia histórica a los cambios en las sociedades y la economía mundial que resultan en un aumento sustancial del comercio cultural.

Citando a Castells (1999), describe la globalización como una:

*Creciente integración de las economías nacionales; en su núcleo fundamental, la economía global incluiría la globalización de los mercados financieros... Además se habla de globalización de la ciencia, la tecnología y la información; la globalización de la comunicación y la cultura, la globalización de la política, etc. (p. 8).*

No se puede aislar una región tan grande en un país tan pequeño (territorialmente), ni puede Costa Rica quedar atrás o afuera de procesos inevitables como la globalización económica mundial y sus repercusiones en el nivel social, económico y cultural. De acuerdo con el autor citado, la globalización trae consecuencias positivas y negativas, los Estados y las sociedades deben aprovechar las oportunidades de crecimiento y asegurarse de que las consecuencias negativas se vean reducidas al máximo.

Dentro de la planificación del Campus Sarapiquí se cuenta con oportunidades como la que brinda el programa de Formación Continua. La tarea educativa tal y como lo indica Molina (2012) "ocupa un lugar relevante. Incluso, en algunos momentos, se supone en manos de ella retos que muchas veces superan el ámbito mismo de lo que debe asumir la educación, visualizada como parte del sistema social". (p.4)

Muchos expertos concuerdan en que la educación y, en este caso la formación continua, para cumplir con las expectativas debe modificar el currículo nacional e incluir los aspectos que ayuden a los/as participantes a verla no sólo como herramienta para el mundo laboral sino como un instrumento poderoso de comunicación que les ayude a desenvolverse de forma integral en un mundo que cada vez es más complejo y exige más de sus habitantes.

Al respecto se puede citar a Picado (2013) "la comunicación educativa es un caso particular de la comunicación humana, y es específicamente educativa cuando sea: motivadora, persuasiva, autoestructurante, consistente y facilitadora". (p.24)

Es entonces importante que la didáctica utilizada en la práctica pedagógica en los cursos de formación continua, brinden a los participantes espacios de reflexión y de

expresión que fomenten las competencias comunicativas como canal generador de ideas, diversidad, producción y desarrollo humano.

Es relevante definir primeramente el concepto de didáctica desde su raíz etimológica, es decir, que didáctica se deriva del griego *didaktiké*, que significa enseñar o enseñanza. Una de las definiciones más románticas, pedagógicamente hablando, es la que la define como: ciencia y arte de enseñar.

Para Gimeno (1988), es arte en tanto:

*Toda práctica docente tiene algo de creador aunque solo sea por el hecho de que en pedagogía tiene que traducirse de acuerdo con la situación concreta en la que se opera, pero la practica será tanto más eficiente en cuanto dispongamos de una acumulación de principios comprobados, engarzados en un edificio teórico coherente. (p. 29-30)*

No cabe duda de que la actividad didáctica en la práctica pedagógica y, específicamente, en los cursos de formación continua es todo un arte, tal y como lo expresa Gimeno, pues la población meta es sumamente diversa y con necesidades muy heterogéneas también.

### **Marco metodológico**

En el cantón de Sarapiquí por medio de la Universidad Nacional y el Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí, se han desarrollado dos iniciativas que han permitido brindar opciones de educación a una población que presenta índices de bajo desarrollo humano y social.

La primera de ellas inició en el 2010 y finalizó en el 2013, bajo un proyecto de extensión y docencia denominado "Educación continua y perfeccionamiento profesional del personal de oficina de la región Huetar Norte y Caribe" y la segunda inició en el 2014 manteniéndose a la fecha vigente bajo un proyecto de vinculación externa denominado "Formación Continua de la Región Huetar Norte y Atlántica".

Con el desarrollo de ambos proyectos, se ha tenido el objetivo general de desarrollar un programa de formación continua en diferentes áreas para promover el aprendizaje y la calidad de vida en la región, ofreciendo procesos de capacitación constantes y sistemáticos a estudiantes universitarios, profesionales de diferentes especialidades y público en general que tengan el interés de capacitarse en temáticas relacionadas con la administración, el trabajo de oficina, los idiomas, la música, las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras áreas.

Ambos proyectos fueron desarrollados en respuesta a las carencias de formación y actualización, con base en un estudio de percepción aplicado en el 2009 y 2014 en la zona.

En el 2009, el estudio de percepción fue aplicado a una muestra aleatoria de 40 personas que laboraban en una oficina del sector público y privado en las zonas de La Victoria, La Virgen, Río Frío (finca 6, 10 y 11) y Puerto Viejo, a saber: Caja Costarricense de Seguro Social, Colegios Públicos, Cooperativas, Instituto de Desarrollo Agrario, Correos de Costa Rica, Ferreterías, Almacenes, Servicentros, Dirección Regional del Ministerio de Educación Pública, Stándar Fruit Company, Clínicas Privadas, Empresas Piñeras, Tribunal Supremo de Elecciones, Instituto Costarricense de Electricidad, GMG Eléctrica, Banco Nacional y Acueductos y Alcantarillados. La mayoría manifestó poca formación en el área secretarial.

El conglomerado de *los/as encuestados/as* expresó su interés en participar en cursos de capacitación en el Campus Sarapiquí de la Universidad Nacional, para superación personal y profesional. Así mismo, se indagó si existían necesidades de capacitación en algunas temáticas relacionadas con programas computacionales, administración de servicios, inglés y técnicas de oficina.

A continuación, se presentan los resultados del estudio:

**Tabla 1. Áreas de formación en que requieren capacitación las personas participantes en el estudio del 2009**

Área	Absoluto	Relativo
Archivo	16	40%
Mecanografía	28	70%
Elaboración de tipos documentales	24	60%
Procedimientos de Oficina	19	47%
Notigrafía	25	62%
Microsoft Word	14	25%
Microsoft Power Point	17	42%
Microsoft Excel	19	47%
Técnicas de Redacción	26	65%
Etiqueta y Protocolo	27	67%
Inglés	28	70%

Fuente: Estudio de percepción aplicado a personal de oficina de empresas públicas y privadas de La Virgen, La Victoria, Río Frío (Finca 6, 10 y 11) y Puerto Viejo, 2009.

En el 2014, el instrumento fue aplicado a 159 personas que laboraban en instituciones públicas y empresas privadas como: Almacén Gallo más Gallo, Colegio Técnico Profesional de Puerto Viejo, Importadora Araya, Importadora Monge, Centro

Educativo Puerto Viejo, Municipalidad de Sarapiquí, El Colono Agropecuario S.A., Coopelesca, GMG Comercial de Costa Rica, Monge Express S.A., Soluciones Totales S.A., Caja Costarricense de Seguro Social, Colono Construcción, Instituto Costarricense de Seguridad, Internet Trinidad, LYR Soluciones Comerciales, Copicentro, Escuela Finca Seis, Inversiones Confines, Escuela La Victoria, Banco Nacional, Poder Judicial, Escuela Finca Once y Ebais La Victoria.

El estudio arrojó las áreas en las cuales *los/as encuestados/as* requieren recibir capacitación:

**Tabla 2. Áreas de formación en que requiere capacitación las personas participantes en el estudio del 2014**

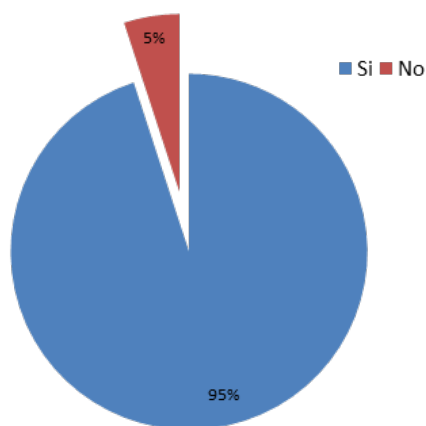
Área	Absoluto	Relativo
Inglés Básico	66	40,4%
Inglés Intermedio	74	45,3 %
Inglés Avanzado	72	44,1%
Operador de Computadoras (Word-Excel-Power Point) Básico	23	14,1%
Operador de Computadoras (Word-Excel-Power Point) Intermedio	44	26,9%
Operador de Computadoras (Word-Excel-Power Point) Avanzado	48	29,4%
Diseño de páginas web	34	20,8%
Mantenimiento y reparación de computadoras	43	26,3%
Gestión documental (manejo de documentos en la oficina-archivo)	33	20,2%
Mecanografía (digitación correcta y velocidad al escribir)	40	24,5%
Elaboración de tipos documentales	42	25,7%
Asistente de Oficina	63	38,6%
Comunicación y redacción	28	17,1%
Etiqueta y protocolo	37	22,6%
Servicio al cliente	38	23,3%
Hidroponía	35	21,4%
Manipulación de Alimentos	18	11%
Natación	32	19,6%

Fuente: Cuestionario aplicado a personal de empresas públicas y privadas del Cantón de Sarapiquí, 2014.

Es importante indicar, que los datos anteriores nos permitieron establecer las necesidades de formación de la población, además, la cantidad de personas interesadas permitió establecer la prioridad para impartir diferentes tipos de cursos.

Asimismo, tal como se muestra en la figura 1, el 95% del grupo de encuestados/as muestran interés en participar de las capacitaciones. Únicamente el 7% no muestra interés, expresan como motivo el factor económico, el tiempo, la jornada laboral y la ubicación de las instalaciones del Campus Sarapiquí.

**FIGURA 1. Interés en participar en cursos libres**



Fuente: Cuestionario aplicado a personal de empresas públicas y privadas del Cantón de Sarapiquí, 2014.

Lo anterior, fundamentó la importancia y la necesidad de implementar y desarrollar los programas a lo largo de estos cinco años y medio.

## **Resultados**

A continuación, se muestran los resultados obtenidos según los informes presentados:

### **Informe Proyecto Educación Continua y Perfeccionamiento Profesional del Personal de Oficina de la Región Huetar Norte y Atlántica (2014)**

En los cuatro años de ejecución del Proyecto, se alcanzaron los siguientes resultados:

1. Determinación de las necesidades de capacitación de la población meta.

Se identificaron las siguientes áreas con mayor problemática: Etiqueta y protocolo (63%), Escritura Rápida (62%), Comunicación y Redacción (61%), Elaboración de Tipos Documentales (59%), Microsoft Excel (55%), Microsoft Access (52%), Procedimientos de Oficina (53%), Mecanografía (50%), Microsoft Power Point (43%), Archivo (37%), Microsoft Word (34%).

2. Elaboración de 11 programas de cursos libres para brindar capacitaciones en respuesta a las necesidades del personal de oficina de la región.
3. Desarrollo de 17 capacitaciones en las siguientes áreas: Asistente de Oficina, Elaboración de Tipos Documentales, Escritura Rápida, Etiqueta y Protocolo, Gestión Documental en la Oficina, Operador de Computadoras, Procedimientos de Oficina, Redacción Comercial y Administrativa, Servicio al cliente, Técnicas de Redacción y Técnicas Mecanográficas Básicas por Computadora
4. Capacitación a 311 personas durante el año 2010 al 2013 (80 personas en el 2010, 66 en el año 2011, 97 en el 2012 y 68 en el 2013).

### **Informe Proyecto Formación Continua de la Región Huasteca Norte y Atlántica (2015)**

El proyecto inició en el 2014, obteniendo los siguientes resultados en su primer año de ejecución:

1. Ratificación del interés de la región por participar en actividades de capacitación, en razón de que el 95% de los/as encuestados/as responde positivamente.
2. Elaboración de una base de datos personales y sociales de la población interesada.
3. Ampliación de las áreas de interés para la apertura de los cursos con horarios de preferencia de la población.
4. Determinación de los horarios de preferencia para la oferta de los cursos.
5. Capacitación a 215 personas mediante cursos libres en diferentes áreas: Operador de Computadoras (Nivel Básico-Intermedio-Avanzado), Inglés Básico-Intermedio, Organización de eventos especiales, protocolo y etiqueta, Inglés para niños, Asistente de Oficina, Uso de herramientas tecnológicas en la nube (Internet) y Gestión Documental en la Oficina.

## Conclusiones

Los proyectos de Formación Continua han permitido la interrelación de la Universidad Nacional con la comunidad de la región Huetar Norte y Caribe, especialmente con el cantón de Sarapiquí, en razón del limitado acceso a la educación y los problemas socioeconómicos que caracterizan la región; estas iniciativas buscan el desarrollo humano de la población de la comunidad por medio de la implementación de cursos en áreas de interés con el fin de promover mejores condiciones de vida.

Las principales áreas de formación abarcadas se relacionan con la tecnología, la administración, los idiomas, la música y los servicios.

Por medio del *Proyecto Educación Continua y Perfeccionamiento Profesional del Personal de Oficina de la Región Huetar Norte y Atlántica* se capacitó a un total de 311 personas (del 2010 al 2013) y durante la ejecución del primer año del *Proyecto Formación Continua de la Región Huetar Norte y Atlántica* en el 2014 se capacitó a 215 personas. Lo que permite resaltar que a diciembre del 2014, por medio de ambos proyectos se ha capacitado a un total de 526 personas.

En general, la población del cantón de Sarapiquí ha contado durante cinco años con una oferta variada de cursos que les permitan perfeccionar sus habilidades, destrezas y aptitudes, de esta forma podrán contar con competencias académicas que les faciliten ejercer su profesión u ocupación, asimismo aumentar y mejorar sus posibilidades laborales y personales bajo una formación integral.

Por último, es relevante indicar que es una responsabilidad social del Campus Sarapiquí ofrecer opciones de educación que permitan a la comunidad mantenerse actualizados en las áreas de desarrollo de la región, con el fin de hacer frente a un mercado laboral cada vez más cambiante y exigente.



## Referencias

- Araya, E., González, F., León, R., Schmidh, I., (2012). Informe de desempeño. Universidad Nacional, Vicerrectoría Académica, Campus Sarapiquí. (Material inédito sin publicar).
- Astorga, C. (2015). Informe parcial del Proyecto Formación Continua de la Región Huetar Norte y Atlántica. Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica, Campus Sarapiquí. (Material inédito sin publicar).
- Astorga, C. (2014). Informe final del Proyecto Educación Continua de la Región Huetar Norte y Caribe (Código 0802-10). Universidad Nacional, Vicerrectoría Académica, Campus Sarapiquí. (Material inédito sin publicar).
- Astorga, C. y Salazar, K. (2009). Diagnóstico de necesidades de capacitación del profesorado de la especialidad de secretariado que labora en colegios técnicos de las Direcciones Regionales de educación de Alajuela, Heredia y San José, en el año 2007. Tesis de Graduación de Licenciatura, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. (Material inédito sin publicar).
- "Capacitar" En: Real Academia Española. Recuperado de <http://drae.es/palabras/capacitaci%C3%B3n>
- Campus Sarapiquí. Recuperado de <http://www.sarapiqui.go.cr/nuestra-municipalidad/datos-generales/136-informacion-poblacional.html>
- Castells, M. (1999). La sociedad red: una visión global. Sao Paulo: Alianza Editorial.
- Castillejo, J. (1976). Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación. Pedagogía General. Salamanca: Anaya.
- Castillejo/Colom/et.al. (1986). Tecnología y educación. Barcelona: CEAC.
- Gimeno, J. (1988). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid: Anaya.
- Humbolt, G. (1997). Revista Educación. Instituto de Colaboración Científica (Tübingen). Volumen (48).
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2014). Encuesta Nacional de Hogares. Recuperado de <http://www.inec.go.cr/enaho/publicaciones/publicac.aspx>
- Picado, Flor (2013). Didáctica general: una perspectiva integradora. San José, C.R.: Universidad Estatal a Distancia.
- Molina, Z. (2002). Planeamiento didáctico: fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo. San José, C.R.: EUNED.

### **Elementos claves del diseño curricular para una Matemática accesible al estudiante con discapacidad visual, a través de la elaboración de una guía didáctica, en la Educación Superior**

Hellen Bolaños González  
Cynthia González Jiménez  
Michael Céspedes López

#### **Resumen (abstract)**

Esta investigación teórica desarrollará la importancia de la elaboración de una guía didáctica en el área de la Matemática dirigida a estudiantes con deficiencia visual en la Educación Superior. Se presentan los principales aspectos que se deben involucrar en el diseño curricular en la enseñanza de la matemática que permita dicha guía, para orientar de la mejor manera el proceso educativo.

**Palabras clave:** Educación Superior, Ajuste Curricular, Deficiencia Visual, Educación Matemática.

#### **Introducción**

La presente propuesta de diseño curricular se pretende desarrollar en la Escuela de Matemática, con el propósito de contribuir a enriquecer las metodologías que emplea el personal docente de la unidad académica para atender a los estudiantes con alguna deficiencia visual.

La idea de elaborar una guía didáctica específica para atender a estudiantes con discapacidad visual en la asignatura de Matemática, nace ante el notable crecimiento de la población que ingresa a la Universidad Nacional, entre ellos, aquellos que cuentan con alguna discapacidad visual. Ante ello y la búsqueda continua de la calidad que caracteriza a la Escuela de Matemática, se plantea la necesidad de iniciar a trabajar en el tema de ajustes curriculares y formas de apoyo para la inclusión de los estudiantes.

Durante los últimos años, la cantidad de personas con alguna deficiencia visual que ingresan a la universidad y requieren matricular un curso de Matemática ha ido en constante aumento. Los docentes a cargo de estos estudiantes, han manifestado de diferentes formas, la necesidad de capacitarse específicamente en el tema de metodologías didácticas accesibles para atender a esta población, pues gran parte de los docentes afirman desconocer la forma en la que metodológicamente se debe enseñar Matemática a una persona con alguna discapacidad visual.

Cada experiencia de enseñanza es completamente diferente, y se requiere de capacitación al del docente en el tema. En la Universidad Nacional, aquellos profesores que tienen en sus aulas estudiantes con alguna discapacidad visual cuentan con apoyo externo, por parte de varias instancias de la institución, como por ejemplo el Programa Éxito Académico, Proyecto UNA Educación de Calidad y el Departamento de Orientación y Psicología, los cuales cumplen con funciones diferentes el primero de ellos es un apoyo para el estudiante en su proceso de aprendizaje, el segundo trabaja desde una parte más administrativa e integral, al igual que el tercero sin embargo el Proyecto UNA Educación de Calidad solo trabaja con los casos que requieran un apoyo más especializado, con un seguimiento más continuo durante su carrera. Sin embargo, es importante aclarar que, el personal docente que labora en esta Unidad Académica, en su mayoría tiene formación pedagógica, y no cuenta con preparación específica para atender a estudiantes en condición de discapacidad visual. Por lo cual, es sumamente relevante el tema de ajustes curriculares a nivel superior.

El desarrollo de esta guía nace como la necesidad que se ha identificado, en el proceso de diagnóstico de la investigación que realizan los autores en su trabajo final de graduación de una Maestría en Educación Superior. El desarrollo de esta investigación ha permitido identificar las principales carencias a las que se afronta el docente de Matemáticas en la Educación Superior al atender estudiantes con alguna discapacidad visual. Es por ello, que se ha pensado en la elaboración de una guía didáctica en la que se incluyan aspectos relevantes que permitan al educador orientar metodológicamente un proceso de enseñanza de mejor calidad.

### **Marco teórico**

La Matemática es un producto del quehacer intelectual del hombre que se corresponde esencialmente con la ciencia de la cantidad y que se presenta formalmente como lenguaje y subjetivamente como arte (Fernández del Campo, 1996). Por este motivo es importante pensar estrategias para que los estudiantes con discapacidad visual puedan comprender y realizar procesos lógico deductivos y razonamientos que le permitan crecer en su tránsito por el sistema educativo formal.

De acuerdo a Cantoral (2002), es importante saber cómo trabaja el pensamiento matemático de nuestros estudiantes, con el fin de favorecer en su proceso integral de enseñanza y aprendizaje de la Matemática. Todo ello sugiere que, efectivamente, la actividad Matemática no puede ser una realidad de abordaje sencillo, pues la actividad Matemática enfrenta un cierto tipo de estructuras, que incluyen:

- Una simbolización adecuada, que permite presentar eficazmente, desde el punto de vista operativo, las entidades que maneja.

- Una manipulación racional rigurosa, que compele al ascenso de aquellos que se adhieren a las convenciones iniciales de partida.
- Un dominio efectivo de la realidad a la que se dirige, primero racional, del modelo mental que se construye, y luego, si se pretende, de la realidad exterior modelada.

Bajo esta perspectiva, cualquier plan de estudios de cursos de Matemática a nivel universitario, debe contemplar no sólo contenidos teóricos o prácticos, sino que deben ser desarrollados mediante estrategias que puedan generar destrezas y habilidades matemáticas.

Es importante considerar el qué y el cómo enseñar Matemática a los estudiantes universitarios; así como las principales dificultades encontradas por algunos investigadores en cuanto a su aprendizaje y su comprensión. Batanero y Godino (2001), indican que para incluir un tema en el currículo, éste debe satisfacer una serie de condiciones: responder a una necesidad real, ser útil y poder aplicarse en el campo laboral y en la vida cotidiana de forma inmediata o futura, contribuir con el desarrollo integral de las personas; facilitar y favorecer la comprensión de los restantes temas y áreas del currículo, tanto de la educación obligatoria como de la posterior.

De acuerdo a lo anterior, se justifica la importancia del por qué la Matemática se debe enseñar desde los primeros niveles de la educación, no basta que los estudiantes aprendan un concepto o que lleven a cabo una lista interminable de ejercicios repetitivos, el fin es generar habilidades y destrezas que les sean útiles en cualquier momento. Dichos propósitos deben ser el punto de partida y llegada en cuanto se refiere a la enseñanza de la Matemática.

La Universidad Nacional pretende que el futuro profesional de sus estudiantes tenga cuenta con el desarrollo de la capacidad para pensar en forma crítica y autónoma, de desarrollar formas de interacción, con respeto y tolerancia hacia otros seres humanos, su cultura y su espiritualidad y, que aprenda a construir su propio proyecto de vida en forma armónica con la sociedad y el ambiente de la cual es parte.

De acuerdo con Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi y Vásquez, (2013) en el quehacer educativo, es importante tener en cuenta las diferencias que pueden darse en el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad visual, ya que ellos acceden a algunos contenidos de maneras distintas. Mediante los estímulos táctiles los estudiantes perciben la información de manera fragmentada y les toma más tiempo poder organizarla; así mismo, necesita más tiempo cuando se requiere jerarquizar, ordenar y priorizar información auditiva. Se podría rescatar que dichos elementos mencionados por las autoras, son indispensables en el estudio de la Matemática, por lo que serían puntos clave de considerar en el planeamiento de las lecciones.

Lissi et.al (2013), indican que en las personas con discapacidad visual, sus demás sentidos tienen un funcionamiento similar al de otras personas sin discapacidad, es decir que al presentar algún grado de déficit en un sentido no significa que los demás sentidos se encuentran más desarrollados. Es muy común por parte del personal docente y demás personas, creer que las personas con discapacidad visual son superdotadas o poseen capacidades de análisis o memorización más desarrolladas que el resto de estudiantes.

La planificación curricular se puede realizar mediante diversas formas utilizando la creatividad para la elaboración recursos didácticos como estrategias para abarcar los contenidos matemáticos a desarrollar en el aula, aspecto de suma relevancia en el curriculum.

Los elementos curriculares que se deben clarificar son, el perfil tanto del alumno como del docente, así como las estrategias metodológicas y de evaluación, finalmente el área disciplinar, entre otras que se podría detallar para la elaboración del planeamiento de cada lección. Pues el profesor debe tener presente cuáles son las necesidades de sus estudiantes y tratar de solventar las mismas.

Para efectos de ejemplificar la construcción de una guía de estrategias metodológicas, se consideraron los subtemas, representación e interpretación de las gráficas en el tema de función de variable real, y todos los conocimientos previos que se requieren para el abordaje de esta temática, como lo es la monotonía de una función, signo de una función, dominio real de una función, inyectividad, sobreyectividad y biyectividad, entre otros. A continuación se presenta un ejemplo de creación propia, el cual podría ser pertinente y viable.

***Ejemplo: Conociendo las funciones.***

***Objetivo: Analizar gráficas de funciones particulares utilizando los conceptos básicos de funciones y el régimen de variación.***

***Contenido: Representación gráfica de las funciones particulares: constante, identidad, lineal, cuadrática.***

***Materiales o recursos: Silicón frío, hojas ledger, lápiz, borrador, ruedas de trazado, calculadora o calculadora parlante, entre otros.***

***Procedimiento: La estrategia está pensada para realizarse con antelación a la clase donde se va dar los temas, previamente se trabaja en una hoja ledger o cartulina el eje de coordenadas de tal forma que se mantenga fijo ya sea con silicón frío o la rueda de trazado.***

Además, con la misma técnica se hace las gráficas básicas para que el alumno conforme la explicación vaya tocando con sus dedos y tenga la noción gráfica de

cada función. Esta parte está pensada en que el docente elabore dichos materiales para que luego el estudiante pueda hacer su propia construcción de las funciones con ciertas modificaciones quizás en la función lineal sea otra pendiente o otro punto de intersección con el eje y o la cuadrática variando la concavidad o las intersecciones. Se plantea hacer una evaluación constante en clase en las secciones de práctica u horas consulta.

Rol del docente: Debe estimular el trabajo autónomo, este debe actuar como un acompañante, guía y facilitador en todo transitar experimental productivo que realiza el educando y aplicando formas estimulantes de organización con los alumnos no videntes que favorezcan la iniciativa, la autonomía, el aprendizaje activo, el inter-aprendizaje, la autoevaluación y la evaluación grupal dentro de un marco cooperativo. En algunos de los casos, cuando las instancias encargadas lo consideran necesario, dependiendo del grado de visión con el que cuente el estudiante, se le asigna un tutor o acompañante que lo guía hasta la clase, le colabora con la toma de apuntes, y demás.

El docente planificará y organizará actividades altamente significativas, contextualizadas al estudiante no vidente, adecuadas a su nivel de comprensión, que sean a su vez funcionales y capaces de despertar la motivación e interés en dichos estudiantes.

Rol del estudiante: El alumno será responsable de su aprendizaje, en forma honesta, constante y asumirá un papel participativo y colaborativo en el proceso a través de ciertas actividades con disposición para apoyar a sus compañeros y permitir que lo apoyen cuando esto sea necesario.

Parte del trabajo que realizaría el alumno estará planteado a recibir ayuda de una familiar, compañero o amigo, así como un tutor asignado por Programa Éxito Académico para lograr elaborar su propio material didáctico y así interiorizar por conceptos.

## **Conclusiones**

Dentro de los resultados más importantes de esta investigación, es que se ha evidenciado la necesidad que tienen los profesores de Matemática de la Universidad Nacional por capacitarse específicamente en el tema de las estrategias metodológicas, las cuales pueden ser utilizadas para la atención de estudiantes con discapacidad visual, y evitar de esta manera las consecuencias de una mala praxis, como lo es la repitencia de cursos y la exclusión de la dicha población.

Al considerar que el docente de Matemática posee el rol primordial en la construcción, planificación y puesta en práctica de una guía metodológica acertada,

se requiere que éste cuente con las estrategias metodológicas, percepciones, experiencias y conocimientos para resolver las diversas situaciones en el aula, en el contexto y la institución educativa en la que labora, para que así pueda ofrecer de forma integral una educación de calidad a la población con discapacidad visual.

La planificación y creación de material didáctico de apoyo y su impacto al proceso de enseñanza y aprendizaje juega un papel trascendental en la formación matemática del alumno, además de la implementación que entra en juego elementos como el ánimo, estado emocional y físico de los participantes.

Por otra parte, en el proceso de llevar a cabo la construcción de la guía metodológica es importante involucrar al estudiante, como un ente activo de su aprendizaje, ya que es propiamente el estudiante el que puede dictaminar e indicar cuales sus capacidades, habilidades, limitaciones, entre otros factores, que puedan marcar el camino a seguir en el proceso de construcción de dicha guía.

Asimismo, todos los elementos inmersos del currículum educativo deben de estar acorde con el diseño, planificación y gestión de la guía metodológica, para este hecho, la institución y su contexto, deben estar involucradas de manera directa, los diversos actores deben estar preparados para afrontar cada situación, los recursos deben de contar con los requerimientos necesarios para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes, es decir, cada institución debe de cumplir con las responsabilidades sociales, leyes y normativas que les dan respaldo a los estudiantes con discapacidad visual.

En resumen, la Universidad Nacional como institución, los docentes de la Escuela y los distintos funcionarios deben cumplir con la legislación vigente en cuanto a discapacidad, ofrecer calidad y formación suficiente para la incorporación al mercado laboral de la población estudiantil, en igualdad de oportunidades.

## Referencias

- Batanero, C. y Godino, J. (2001). Análisis de Datos y su Didáctica. Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. España.
- Cantor, R. (2002). Enseñanza de la Matemática en la educación superior. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Cedeño, M., Quesada, M. y Zamora, J. (2007). El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica. San José. Costa Rica: EUNA.
- Fernández del Campo, J. (1996). La enseñanza de la matemática a los ciegos Programa de matemática. Tercer año de bachillerato – diversificación ciencias sociales. Opción social – matemática. En: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06sextobd/mat1socecon6.pdf> [Consultado: agosto de 2013].
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C. y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Pontificia Universidad Católica de Chile.



### **Didáctica y creatividad: Estudio de caso en los cursos de 1º y 2º año básico del Colegio de Música Juan Sebastián Bach de la ciudad de Valdivia**

Daniela Valeska Monsalve Treskow

#### **Resumen**

Esta investigación (actualmente en curso) busca analizar la propuesta didáctica utilizada por los docentes y las expresiones creativas manifestadas por niños y niñas de 1º y 2º año básico del Colegio de Música Juan Sebastián Bach (Valdivia, Chile) a través de un estudio de caso con enfoque etnográfico.

**Palabras claves:** Didáctica – Creatividad – Desarrollo Humano – Expresiones Creativas – Relación docentes - aprendices

#### **Introducción**

El desarrollo de la creatividad, entendida como una habilidad que contribuye a la formación integral de la persona, debería estar presente en toda actividad de formación. La didáctica utilizada por los docentes, debe incorporar, de manera consciente y comprensiva esta habilidad para que sea trabajada adecuadamente dentro de los distintos contextos educacionales y de acuerdo a cada etapa de vida de los y las estudiantes.

En Chile, dentro del sistema educativo actual, se fomenta el desarrollo de la creatividad enfocándose hacia la resolución de problemas que se puedan presentar en los contextos de las economías modernas (OECD, 2014), invisibilizando, o restando importancia en cuanto a desarrollo humano se refiere. En este estudio, entendemos la creatividad como una habilidad significativa que va en favor de una sólida construcción humana y social (Rousseau, 1998. Bohm y Peat, 2007).

Sobredimensionar el desarrollo de la creatividad es contraproducente si se separa de una cualidad innata de la persona y se relaciona con una capacidad de logro o fin económico (De la Herrán, 2014), por lo que no debiera ser un fin, sino un medio a través del cual el estudiantado se desarrolle natural y pertinentemente. Cada docente que incorpore en su didáctica, prácticas dirigidas hacia el desarrollo de la creatividad, ha de estar involucrado vocacionalmente en el significado que ésta posee. Por ello,

esta investigación se plantea como objetivo analizar la relación entre didáctica y expresiones creativas, identificando los componentes más significativos de las propuestas didácticas que favorezcan el libre desarrollo creativo del estudiantado. Lo que podría favorecer la labor docente y a la vez habilitar un mayor desarrollo personal del estudiantado, al permitir mostrar de manera más clara sus intereses, inquietudes y aptitudes, allanando el camino de la pedagogía hacia una educación integral de la persona.

La metodología corresponde a un estudio de caso con enfoque etnográfico. El trabajo de campo se está desarrollando en dos cursos, 1º y 2º de Enseñanza Básica, estudiantes de 6 a 8 años, en un Establecimiento de Educación Municipal de la ciudad de Valdivia. Las principales técnicas de recolección de datos son Observación Participante, Entrevistas etnográficas y semi – estructuradas y Análisis de las Bases Curriculares propuestas por el Ministerio de Educación de Chile. La información será analizada a través del análisis etnográfico, seleccionando algunas unidades para hacer análisis de contenido utilizando el software Atlas Ti.

Las unidades de análisis, corresponden a la didáctica, relacionada con la vocación docente, mediada por la situación estructural que presenta el sistema educacional hoy en día. Las prácticas pedagógicas desempeñadas en el aula por cada docente y sus componentes más significativos (flexibilidad y clima de aula). Esta unidad será analizada en relación con las expresiones creativas manifestadas por el estudiantado, observando las oportunidades presentes en la didáctica para expresarse creativamente, sus resultados y el actuar del estudiantado ante esta oportunidad.

## **Marco Teórico**

La creatividad es una habilidad innata de las personas. Todos somos creativos, sin embargo, que una persona tenga o no las herramientas necesarias para ponerla en práctica, va a depender de las oportunidades que tuvo en la vida para desarrollarla. La educación formal debería cumplir un rol relevante cuando se trata de potenciar esta habilidad, desde los primeros años educativos, cada docente debería implementar una didáctica que se ajuste a las necesidades que presenta el estudiantado donde primen las motivaciones intrínsecas por sobre las extrínsecas para así permitir un libre desarrollo de cada ser humano.

Uno de los paradigmas que hoy día se pone en duda y trae consigo cierto rechazo por parte del estudiantado, es el de la figura autoritaria y omnipotente del docente. Se pretende hacer ver a éste como una fuente de sabiduría innegable, que tiene el poder de entregar los conocimientos con la palabra y éstos son incuestionables e indiscutibles. A este respecto, Bohm y Peat (2007), comentan que en las instituciones educacionales se tiende a deificar al profesorado como fuente de conocimiento que

no ha de ser nunca cuestionada. Esto trae consigo la pérdida de confianza de uno mismo, el bloqueo libre del movimiento y la correspondiente disipación de la energía del fondo del orden generativo del conocimiento. Más tarde, esto puede degenerar en un miedo a considerar cuestiones fundamentales, dejando a expertos cualquier dificultad o problema básico que pudiera surgir. Si llevamos esto al plano laboral, se deriva en la aceptación de una jerarquía, que no permite el libre pensamiento y acota las propuestas de cambio e innovación a su mínima esencia.

El estudio realizado por Solar, Ségure y Domínguez (2011), entregó como resultado que el tipo de estrategias que utiliza el profesorado en el aula, afecta al desarrollo de la creatividad y habilidad de expresión y comunicación del estudiantado. Si la conducta del profesorado, evidencia sancionar las preguntas, reprimir la curiosidad y exploración, mantener la pasividad y ofrecer un ambiente poco estimulante para el estudiantado, el diagnóstico del potencial creativo y comunicativo reflejará bajos puntajes en todos los rasgos medidos. En cambio, cuando se otorga un ambiente estimulante y democrático, donde no se siente temor para hacer preguntas, donde se estimula la imaginación, se permite explorar, indagar, originar, producir ideas, el estudiantado mostrará altos puntajes en los rasgos creativos medidos.

Si bien, las Bases Curriculares de Enseñanza Básica de la asignatura de lenguaje, mencionan la importancia de desarrollar el pensamiento creativo desde los primeros años, invitando al docente a ser un monitor, facilitador y modelo que cree un clima de aula que promueva el aprendizaje del lenguaje y la escritura permitiendo la libre expresión, el despliegue creativo y la reflexión individual y grupal (MINEDUC, 2013). Este discurso se contradice en la práctica, al verse el profesorado inmerso en un sistema educacional lleno de formalismos burocráticos, pidiéndoles que entreguen un producto homogéneo, con características determinadas, según el rendimiento promedio y usando estándares definidos más o menos arbitrariamente (Ávalos, 1994).

En el contexto del sistema educativo actual, a los profesionales comprometidos con la formación, se les dificulta el camino ante las obligaciones burocráticas que les presenta el sistema, sin embargo, pequeños cambios dentro de la didáctica y de la forma en que se desenvuelve la relación docente aprendiz dentro del aula de clases, permitirían que el estudiantado cuente con la oportunidad de potenciar su habilidad creativa, lo que facilita su desarrollo integral como persona, proporcionando mayores elementos para la labor docente en un clima de aula que favorece y respeta a todos.

Hacer un cambio desde las políticas educacionales favorecería enormemente a potenciar el desarrollo creativo del estudiantado. Se requiere de una apertura hacia las pedagogías flexibles y reflexivas, innovaciones curriculares y aportes creativos del profesorado frente a los procesos de aprendizaje. Como adultos tenemos innumerables posibilidades y oportunidades para fortalecer el potencial creativo de

los niños y niñas de hoy, la creatividad puede ser estimulada a través de varios tipos de actividades, que van acostumbrando al estudiantado a una epistemología y a una actitud frente al conocimiento y la vida (Mena y Vizcarra, 2005).

Rodas (2003) por su parte, apunta a que el profesorado debe delegar competencias a sus estudiantes para que éstos puedan responsabilizarse de las cuotas de poder que asumen; que la participación del estudiantado pueda ser una expresión de sus intereses y no sólo tomar parte en las actividades que el profesorado determina y diseña para él; que el estudiantado pueda equivocarse sin temor a la sanción, porque los errores se entienden como instancias de aprendizaje y oportunidades de cambio; que las ideas puedan fluir sin límites prefijados; que el estudiantado tenga la oportunidad de crecer en la aceptación y respeto a sí mismo.

De esta manera, cada estudiante es el real protagonista de un sistema que le ofrece una educación y le da cabida al desarrollo natural. Por su parte, Mena y Vizcarra (2005) fundamentan esta idea al concluir que en la escuela se requieren contextos donde se respete a todos por igual, permitiendo y estimulando la identidad individual, contextos que otorguen libertad para que niños y niñas encuentren su propio camino, un contexto democrático en la toma de decisiones y un contexto, que pese a las exigencias, acepte el error, que éste se valore como una fuente de conocimiento, al desplegar mecanismos para detectarlo, para incentivar su reconocimiento y para motivar a repararlo.

Cada ser humano, al ingresar al sistema educacional, posee un capital cultural incorporado, que se caracteriza por las condiciones que les provee su entorno, esta realidad que vive cada estudiante en su cotidianidad en su hogar, es lo que va a ir guiando sus intereses, y por ende, su desarrollo como ser humano. Por esto, los conocimientos que la escuela ofrece a sus estudiantes, debieran partir de esta base cultural y adaptarse a ella, por lo que, en definitiva, la escuela otorgaría las herramientas para que los educandos desarrollen sus potencialidades con el fin de conformar su criterio hacia los planteamientos del entorno. Está en mano del profesorado desarrollar un método de enseñanza que responda a las necesidades de cada estudiante (Dewey, 1959).

Los profesores, en general, necesitan ayuda para perfeccionar sus estrategias, aplicar procedimientos adecuados para el desarrollo de la creatividad y conocer modalidades de evaluación más eficaces. "El conocimiento de la variedad de técnicas creativas y su adecuado uso en el aula, será garantía del logro de aprendizajes significativos y de la liberación del potencial creativo de sus educandos" (Solar, et al, 2011. p. 260).

Si la responsabilidad del aprendizaje del niño recae en el rol docente, entonces se le ha de facilitar la labor para que su desempeño signifique el perfecto desarrollo

del niño o niña a nivel personal interno, además, requiere que cada persona que ha optado por la profesión docente, esté realmente involucrado con el significado que alcanza la palabra formación y que su elección hacia la carrera docente haya sido vocacional por el desarrollo del aprendizaje en pro de una formación integral.

De La Herrán (2014), al hablar de didáctica y creatividad, nos sistematiza los principales componentes que deberían existir en el aula, cuando se opta por una metodología que va a favor del desarrollo de la creatividad. Señala que debe crearse un clima que propicie confianza y disponibilidad del estudiantado, seguridad comunicativa y que se normalice aprender de los errores y de las pequeñas frustraciones; favoreciendo la motivación del estudiantado; desarrollando un liderazgo docente flexible, respetuoso y sosegado, situándolo en el referente democrático más que en el predominantemente autoritario o permisivo. Practicando el respeto didáctico, reflexionar en profundidad, actualizarse permanentemente, prepararse bien para las clases, evitar comportamientos egocéntricos, valorar e incorporar a la comunicación didáctica, los aportes del estudiantado, evaluar formativamente, pretendiendo la coherencia y la ejemplaridad antes la demanda, la unidad entre el sentimiento, el pensamiento y la acción; promoviendo la creatividad del estudiantado desde un amplio acervo de técnicas de enseñanza.

De manera especial, desarrollar dinámicas de aprendizaje por descubrimiento, tanto conceptual como de procedimientos, tanto individuales como cooperativas, presenciales y no presenciales; potenciando la reflexión interrogativa, problematizadora y relacionante, es decir, el conocimiento complejo y el aprendizaje de gestalts más y más complejas; ofreciendo espacios de autonomía destinados a la exploración reflexiva y a la producción individual, en grupos y cooperativa; pretendiendo profundizar y relacionar en la hondura, en tres vertientes básicas: la fundamentación de los conocimientos, la funcionalidad y el cambio para la mejora social (De La Herrán, 2014)

Estas intenciones didácticas requieren que cada docente parta con una vocación clara por enseñar y fortalecer el aprendizaje, y que en su formación se haya desechado el paradigma del profesor autoritario que impone los conocimientos y la disciplina al estudiantado. Luego la raíz del cambio tiene que empezar en la formación de cada docente, mientras, paralelamente, las intenciones del Estado, que rige la didáctica del currículum y la metodología, se dirijan hacia el libre desarrollo de las personas y no al mantenimiento del sistema de mercado.

### **Marco Metodológico**

De acuerdo a la problemática en que se encuentra la educación hoy en día, es pertinente abordar la investigación en educación desde un punto de vista que va más

allá de la descripción de los fenómenos, se requiere de una profunda comprensión de la situación a modo de contribuir con conocimiento crítico y propositivo a la noción que se debe tener cuando se habla de educación centrada en la persona.

La comprensión profunda de una situación, sólo se logra con la vinculación con los miembros del grupo que forman parte del objeto de investigación, por ello, se requiere de tomar un enfoque hermenéutico fundamentado desde el paradigma interpretativo.

Esta investigación es de tipo cualitativo y busca dar cuenta de los fenómenos sociales, considerando sus protagonistas y estrategias así como a los procesos que la abarcan, en los contextos específicos de acontecimientos. Esta investigación (actualmente en curso), es un estudio de caso con enfoque etnográfico que se plantea como objetivo analizar las expresiones creativas desarrolladas por el estudiantado y las propuestas didácticas elaboradas por el profesorado de los cursos de 1º y 2º año de enseñanza básica del Colegio de Música Juan Sebastián Bach de la ciudad de Valdivia (Chile). Esperando una comprensión profunda de la realidad educativa enmarcada en las determinantes estructurales que vive el profesorado de los primeros niveles educativos, centrandone una visión global a lo que respecta la didáctica y la creatividad en el aula de clases. Además permitirá acercarnos a una comprensión y/o explicación que dan profesores/as sobre su trabajo y accionar en las didácticas utilizadas, como también una aproximación a los significados que otorga el estudiantado a las expresiones creativas que surgen en la dinámica de la clase.

Para la selección del Establecimiento Educacional, se utilizaron las bases de datos pertenecientes al Ministerio de Educación, lo que arrojó un total de 62 establecimientos pertenecientes a la comuna de Valdivia, de los cuales 30 son de tipo subvencionado, 28 Municipales y 4 particulares.

Se priorizó por seleccionar un establecimiento mixto, dependiente de la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM), que reciba estudiantes de Enseñanza Básica y que pertenezca al distrito urbano de la ciudad de Valdivia. Dentro de estos establecimientos, se revisó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en los cuales dentro de su visión y misión dan cuenta de algún modo del desarrollo integral de cada estudiante, sin embargo, el Colegio de Música Juan Sebastián Bach, alude específicamente en su PEI incorporar el desarrollo de la creatividad.

Se seleccionan los dos primeros cursos de educación primaria, debido a que son los primeros niveles que deben cursar una vez que egresan de la educación pre escolar. El 1º básico se conforma por 30 estudiantes de 6 a 7 años, su profesora jefa y una asistente de aula. El 2º básico registra 38 estudiantes de 7 a 8 años, un profesor jefe y su asistente de aula. Cabe mencionar que la investigación está enfocada en las

asignaturas troncales que desarrolla el profesor jefe (matemáticas, lenguaje, historia y ciencias naturales) y no en las asignaturas musicales a cargo de especialistas del área musical. Las principales técnicas de recolección de datos son las siguientes:

**Análisis documental:** Se realizará análisis documental de las Bases Curriculares más actualizadas a marzo de 2015 y sólo de enseñanza básica. Estos documentos indican los aprendizajes comunes que deben tener los alumnos de 1º a 6 básico otorgando orientaciones que faciliten la labor docente.

**Observación Participante:** Esta técnica se está llevando a cabo desde octubre del año 2014 proyectándose también durante el año 2015. La participación, se concreta en el aula de clases de cada curso, con el rol de asistente de educación, apoyando al estudiantado en las actividades educativas dirigidas por cada docente. Esta técnica permitirá un mayor acercamiento y afianzar lazos de confianza con los y las informantes, obtener información en conversaciones que se den dentro de la dinámica de la clase, como también aproximarme *in situ* al estudiantado en las actividades educativas que realizan dentro del aula de clases y que permiten las expresiones creativas. El registro de información se lleva a cabo a través del uso sistemático del diario de campo, como también se están utilizando herramientas como grabadora y máquina fotográfica.

**Entrevista etnográfica:** Este tipo de entrevistas es el más apropiado para trabajar con estudiantes de corta edad y en el contexto en que se estarán desarrollando (aula de clases). Esta técnica requiere de una gran capacidad de escucha, que permitirá acercarme a los relatos dados por estudiantes, identificando el significado que dan a las expresiones creativas que surgen a partir de la didáctica utilizada por cada docente.

**Entrevistas semi estructuradas:** será aplicada a cada docente a cargo del 1º y 2º año básico. Aplicando tres entrevistas por docente, una antes de comenzar la observación participante, la segunda a mitad del proceso y la tercera al finalizar el trabajo de campo.

La aplicación de esta técnica permitirá un acercamiento a la visión que posee cada docente sobre didáctica y creatividad, así también, enmarcar su realidad educativa de acuerdo a las determinantes estructurales, obtener las interpretaciones que dan sobre su trabajo y prácticas desarrolladas en el aula de clases desde su propia mirada.

Las unidades de análisis, corresponde por un lado a la didáctica propuesta por cada docente, donde se examina a través de la vocación docente inmersa en la actual estructura educacional. La didáctica incorpora ciertos componentes significativos, prácticas docente y clima de aula. Ésta es analizada en relación con las expresiones creativas manifestada por el estudiantado, las que serán examinadas en torno a las oportunidades que poseen los y las estudiantes para expresarse creativamente, actuar del estudiantado y resultados ante esta oportunidad.

La información recopilada será analizada a través del análisis etnográfico, buscando una comprensión en profundidad del escenario educativo en cuanto a la relación que se da entre didáctica propuesta por el docente y expresiones creativas manifestadas por los estudiantes. Posterior a la sistematización de información, se establecerán tipologías desarrollando categorías de codificación. Para ciertas unidades de análisis, previamente seleccionadas, se hará Análisis de Contenido utilizando el software Atlas Ti.

## **Resultados Preliminares**

Como resultados preliminares podemos señalar que la didáctica que surge a partir del docente estará mediada por su vocación y el sentido que otorgue a la formación de sus estudiantes. Por su parte, la vocación docente, puede verse alterada, transcurridos los años de docencia, en un sistema que se caracteriza por sus altos formalismos burocráticos. Las difíciles condiciones que debe enfrentar el profesorado en los establecimientos, podría estar perjudicando, tanto la labor docente como la formación que está recibiendo el estudiantado en el aula de clases.

Sin embargo, pese a las dificultades que vive hoy en día el profesorado en Chile, existen profesionales de la educación, que aun llevando años de ejercicio, mantienen firme su sentido por la formación y fortalecimiento del aprendizaje, desarrollando en su didáctica, prácticas pedagógicas que van en favor del libre desarrollo de sus estudiantes.

Una didáctica observada en este estudio, se caracteriza principalmente por la flexibilidad y por lograr un clima de aula que permite una adecuada convivencia. Las clases diariamente se inician con veinte minutos de tai chi y 5 a 10 minutos de meditación, luego se conversa de las normas de convivencia y se desarrolla la clase programada.

La flexibilidad en la didáctica se refiere a la capacidad que adquiere el docente de adaptarse y guiar la clase según las distintas circunstancias que se van presentando, independiente a si las expresiones del estudiantado responden o no a la propuesta pedagógica que se está trabajando. Se plantean preguntas abiertas, relacionadas con otras asignaturas y con la cotidianidad que se vive fuera del establecimiento. El estudiantado se motiva a responder y se expresa libremente dando cuenta de acontecimientos que viven a diario en sus familias, como también de conocimientos que han adquirido en otras asignaturas.

Cuando las indicaciones que da el docente son generales, como por ejemplo "Inventar adivinanzas" "escribir un cuento", el estudiantado tiene la oportunidad de incorporar elementos propios y de su propio interés, se observa motivación hacia el trabajo y la gran mayoría culmina la labor encomendada obteniendo un



resultado individual por estudiante. Por el contrario, en otra didáctica observada en este estudio, cuando la indicación es específica, la respuesta que da el estudiantado tiende a no ser la misma: bajo interés hacia el trabajo, dificultad para culminar lo encomendado y obtienen los mismos resultados.

La flexibilidad que incorpore el profesorado dentro de la didáctica, va a permitir que el estudiantado se exprese creativamente, no sólo a través del lenguaje, sino también a través de resultados concretos. El trabajo grupal, es otra instancia donde los niños se expresan creativamente, la distribución de la sala cambia, las mesas son agrupadas en bloque permitiendo el trabajo frente a frente entre los niños que forman un grupo. Uno de los resultados obtenidos en un trabajo grupal, fue la decisión que toman dos niños por quedar descontento con el final de un cuento que habían leído. Este cuento terminaba con la muerte de la abuela, ellos deciden cambiarlo y a través de dibujos cuentan cómo se perpetúa "la vida" de la abuela una vez muerta.

Todo lo enunciado, se logra en un clima que se caracteriza por la relación entre docente y estudiantado, trato respetuoso, donde se permite el error, se fomenta la formación de valores, se ejercita la autodisciplina, es una clase motivadora, lúdica, flexible y se brinda la oportunidad para que el niño pueda expresarse creativamente. Cuando esto ocurre se observa que el estudiantado logra una mayor concentración y dedicación por el trabajo. Éste se enriquece al retroalimentarse entre pares que adoptan una actitud propositiva, culminan el trabajo (ya sea dentro o fuera de la clase) y se muestran alegres y entusiastas con la actividad desarrollada.

Sobre el significado que otorga el estudiantado a las expresiones creativas manifestadas en el aula de clases, aún falta recopilación y análisis de información. Sin embargo, en lo observado si se puede ver una influencia clara en la presencia o ausencia de expresiones creativas según las características de la didáctica.

## **Conclusiones**

La investigación en didáctica y creatividad cobra importancia siempre y cuando se centre en el desarrollo integral de la persona y se vincule con el proceso formativo pertinente a la etapa de desarrollo en que se encuentra cada persona.

El desarrollo integral es un derecho que apremia ser respetado, en esto, el profesorado posee un rol muy importante, por las extensas jornadas que pasa con el estudiantado. El profesorado, en ocasiones, puede perder de vista el sentido que poseen de formación, tratando de dar respuestas a las múltiples exigencias que les presenta el sistema educativo, restándoles tiempo para que lo dediquen a la formación de sus estudiantes.

Pese a las exigencias existentes, si el docente posee voluntad y vocación por la formación, basta con incorporar algunas acciones dentro de la didáctica que brinden la oportunidad para que el estudiantado potencie su habilidad creativa que irá a favor de su desarrollo integral. Sin embargo, creemos que esta responsabilidad no sólo recae en los docentes, sino que en todas las personas que están involucradas en los procesos formativos y en las políticas educativas.

## Referencias

- Ávalos, B. (1994). Creatividad Versus Autonomía Profesional del Profesor. Consideraciones Sobre el Tema, Derivadas de la Investigación Pedagógica. En Universidad Católica de Chile. Revista Pensamiento Educativo. Vol. 14.
- Bohm, D y Peat, F. (2007). Ciencia, Orden y Creatividad. Las Raíces Creativas de la Ciencia y la Vida. Ed. Kairos. Barcelona.
- De la Herrán, A. (2014). Creatividad y Formación Radical e Inclusiva: Cuando la creatividad no sirve para nada. Ed. Eug. Fundación José Luis Tejada. Granada
- Dewey, J. (1959). El niño y el Programa Escolar. Ed. Losada. Buenos Aires.
- Mena, A y Vizcarra, R. (2005). Lo que el Aprendizaje para la Creatividad Exige a la Gestión Institucional en Centros Educativos: Aprendizajes Derivados de una Línea de Investigación. Revista de psicología. Universidad de Chile. Vol. XIV, N° 2: Pág. 151 – 162. Santiago de Chile. Recuperado de [www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/.../17429/18187](http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/.../17429/18187)
- MINEDUC. (2013). Bases Curriculares de 1° a 6° Básico. [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- OECD. (2014). Pisa 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real – Life Problems. Volume V. PISA 2012. OECD Publishing.
- Rodas, M. (2003). Los Objetivos Fundamentales Transversales: una Oportunidad para el Desarrollo Humano. En Valores UC. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103070025210.Valoras%20UC%20Los%20Objetivos%20Fundamentales%20Transversales,%20una%20oportunidad%20para%20el%20desarrollo%20humano%202003.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070025210.Valoras%20UC%20Los%20Objetivos%20Fundamentales%20Transversales,%20una%20oportunidad%20para%20el%20desarrollo%20humano%202003.pdf)
- Rousseau, J. (1998). Emilio, o De la Educación. Ed. Alianza Editorial. Madrid.
- Solar, M. Ségure, T. Domínguez, L (2011) Los Estilos Comunicativos y sus Efectos en la Creatividad de los Alumnos: un Aporte a los Objetivos Fundamentales



Jueves 27 de Agosto

**Ponencias en Sala 2**

### **La participación como elemento esencial en el acompañamiento familiar dentro del proceso educativo**

Lic. Mónica Andrea López Sarmiento  
Lic. Jakeline Rojas Díaz  
Mg. Mónica Marcela Sánchez Duarte

#### **Resumen**

Este artículo presenta resultados de la primera fase de implementación del proyecto de investigación "Estrategias que promueven el acompañamiento familiar en el proceso educativo de los estudiantes de los Colegios Marruecos y Molinos y Paulo Freire" en Bogotá, Colombia. El estudio se enmarcó dentro de una investigación-acción-educativa, cuyo objetivo fue identificar las formas de acompañamiento de la familia en el proceso educativo de los y las estudiantes, y en particular sus niveles y formas de participación. Los instrumentos aplicados arrojaron que existe un nivel de "pasividad"<sup>4</sup> en términos de participación de la población objeto, según la escalera propuesta por Geilfus (2009), además de evidenciar entre las principales causas la falta de tiempo y el desconocimiento o información con respecto a muchos temas. Esto se convirtió convenientemente en la base para el diseño de estrategias de intervención, con miras a cumplir los propósitos planteados.

**Palabras clave:** Participación, acompañamiento familiar y niveles de participación.

#### **Introducción**

Este trabajo presenta los avances de la investigación que se desarrolla como proyecto de tesis "Estrategias que promueven el acompañamiento familiar en el proceso educativo de los estudiantes de los colegios Paulo Freire y Marruecos y Molinos IED", para obtener el título de magíster en Educación de la Universidad de la Sabana, e inicia con un diagnóstico de los niveles de participación de los padres, madres y/o acudientes en los procesos inherentes a la vida escolar de los y las estudiantes de los cursos 302 y 803 de los Colegios Marruecos y Molinos y Paulo Freire Instituciones Educativas Distritales (IED), ubicados en la ciudad de Bogotá, Colombia, en el marco de una investigación-acción-educativa.

---

4 Según la Escalera de participación de Geilfus (2009). "80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación".

Para el proceso de esta investigación, se establecieron tres conceptos estructurantes: comunicación, participación y acompañamiento. En el desarrollo de este avance sin embargo, se hará énfasis en el concepto de participación y particularmente la participación de la familia en el contexto educativo.

El término participación es definido por la RAE, como la acción de tomar parte en algo, teniendo en cuenta que la acción hace referencia al hacer que genera un efecto. De acuerdo con Benavides (2008), citado por Dueñas y García (2012) la participación desde lo social en el campo de la educación, se refiere a poder contar con el apoyo real de la sociedad para cumplir con los compromisos familiares, sociales y gubernamentales.

La participación en el contexto educativo, se define según Julio, Manuel y Navarro (2012) como el poder de todos los participantes de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, a nivel micro y macro social. Asimismo, se considera que la participación en el proceso escolar de los y las estudiantes, influye directamente en su desempeño no solo académico, sino en su autoestima, seguridad, relaciones sociales y proceso educativo en totalidad. Adicionalmente, se convierte en el agente más importante de socialización del individuo y principal responsable de transmitir la memoria social de la comunidad, pues sirve de nexo entre la sociedad y el individuo (Del Valle, 2002).

Por otro lado Geilfus (2009), señala que la participación no es un estado fijo, sino que es un proceso constante a través del cual la gente puede ir ganando, más o menos grados de participación dentro de un proceso de desarrollo social. Destaca, que cuando la gente forma parte de algo por su voluntad, puede considerarse como participación, la cual se da dentro de un proceso gradual que determina una escala de niveles, que varía de acuerdo a los factores endógenos y exógenos de los sujetos, como el ánimo, el tiempo y el compromiso.

Complementando lo anterior, Dueñas y García (2012), instan a concebir la participación como medio y no finalidad; derecho y no obligación; estado cambiante y no permanente; proceso individual antes que colectivo, y constructo social conducente a fomento, voluntad y aprendizaje.

Monarca y Simón (2013) establecen dos líneas teóricas respecto a la definición sobre participación de los padres, madres y/o acudientes en la educación; una que la interpreta como un apoyo al proceso educativo, que responde a criterios y capacitación que la escuela considera necesarios; y otra, donde la participación se entiende como un derecho, y se postula que los padres tienen la competencia necesaria para participar en la toma de decisiones. Sin embargo, la familia, según Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez (2005), parece dispuesta a asumir un rol pasivo en la escuela y una función colaborativa desde el hogar.

Es importante señalar también, que cuando se habla de los niveles de participación de las familias en la escuela, ésta se concibe de cinco formas: la participación informativa, la consultiva, la decisiva, la evaluativa y la educativa (Gatt y Petreñas, 2012).

<b>Informativa</b>	• Familias reciben información sobre actividades escolares, funcionamiento del centro y decisiones tomadas, sin participar en esa toma de decisiones.
<b>Consultiva</b>	• Familias con poder de decisión limitado; participación basada en consulta y se canaliza a través de órganos de gobierno escolar.
<b>Decisiva</b>	• Familias participan en toma de decisiones, hay participación representativa en órganos del centro educativo.
<b>Evaluativa</b>	• Familias participan en procesos de aprendizaje, ayudando a evaluar tanto progresos escolares de los y las estudiantes como a la escuela.
<b>Educativa</b>	• Familias participan en procesos de aprendizaje en horario escolar y extra escolar; también en procesos formativos, de acuerdo a requerimientos.

Figura 1. Formas de participación. Elaboración propia a partir de Gatt y Petreñas (2012)

Los niveles de participación informativa y consultiva son los que menos permiten que las familias posibiliten acciones de transformación, mientras que los niveles de decisión, evaluación y de procesos educativos, propician más oportunidades para que las familias se involucren en los procesos de empoderamiento y transformación necesarios en el proceso educativo.

Se constata según algunos autores, que cuando la escuela abre sus puertas a la participación de la familia y de toda la comunidad, en los espacios y ámbitos de la vida (de forma decisiva, evaluativa y educativa), el aprendizaje aumenta y se reducen los conflictos (Gatt y Petreñas, 2012). Del mismo modo y con el fin de propiciar un mayor acercamiento y participación más activa en el proceso educativo de los padres, madres y/o acudientes, el presente estudio, planteó un programa de intervención, a partir de los resultados obtenidos de encuestas y entrevistas semi estructuradas a grupos focales en la primera fase de diagnóstico.

## Metodología

El estudio tiene un enfoque mixto porque implica la recolección de datos cuantitativos y cualitativos que se integran y discuten de manera conjunta para realizar inferencias que son producto de la información recolectada, lo cual permite un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El diseño es investigación acción educativa, donde las propuestas que se dan están encaminadas a generar dinámicas de cambio en un grupo, comunidad u

organización determinado y en una situación social concreta (Páramo, 2011). De igual manera Parra (2009), asegura que la investigación-acción en el contexto educativo, contribuye a lograr una comprensión a profundidad de las acciones humanas para generar una solución de orden práctico, por lo cual parte de la reflexión de las situaciones críticas que se dan en el cotidiano.

La población objeto de investigación son los padres, madres y/o acudientes de los cursos 302 y 803, Jornada Tarde en 2014, de los Colegios Paulo Freire y Marruecos y Molinos IED, de las localidades de Usme y Rafael Uribe Uribe en la ciudad de Bogotá – Colombia.

En la primera fase de la investigación, se diseñó, validó y aplicó una encuesta con el objetivo de identificar las formas de acompañamiento de la familia en el proceso educativo de los estudiantes, y en particular sus niveles y formas de participación. El cuestionario se diseñó a través de la herramienta google forms y se aplicó en la tercera entrega de informes del año 2014.

Posteriormente, a partir del análisis de los resultados que arrojaron las encuestas, se diseñó y aplicó una entrevista semi estructurada, a tres grupos focales seleccionados bajo criterios específicos, como el nivel de desempeño de los y las estudiantes, la ocupación de padres, madres y/o acudientes y su edad. Se hizo la triangulación desde los instrumentos y teorías planteadas.

## **Resultados y discusión**

La encuesta se aplicó a 61 personas, de los cuales el 67% corresponde a madres de familia, lo que establece que en su mayoría son éstas quienes asisten a la institución educativa. Las edades de los encuestados oscilan entre los 30 y 40 años (54%). Con respecto a la ocupación de los padres, madres y/o acudientes la mayoría son empleados (67%) y el nivel educativo alcanza como tope la educación media, siendo una minoría la que accede a educación superior. Por otro lado, su nivel socioeconómico es bajo, correspondiendo a los estratos 1 y 2<sup>5</sup>.

---

5 En Colombia, estratificar con base en las características de las viviendas y su entorno urbano o rural es una opción metodológica fundamentada en que el significativo vivienda-entorno expresa un modo socioeconómico de vida demostrable tomando en cuenta las excepciones que lo confirman. Esta opción fue constatada cuando, como resultado de las pruebas estadísticas de variables a considerar en los modelos, se encontró que las características físicas externas e internas de las viviendas, su entorno inmediato y su contexto habitacional y funcional urbano o rural, tienen asociaciones significativas (correspondencia) con las condiciones socioeconómicas de los usuarios de servicios públicos domiciliarios de dichas viviendas. Los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios. Tomado de [https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas\\_frecuentes\\_estratificacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf). Recuperado el 25 de julio de 2015.



El grado de participación de la familia en el proceso educativo, está determinado por factores como el nivel socioeconómico de las familias, la ocupación de los padres, madres y/o acudientes y su grado de escolaridad. Ayala, Marrugo y Saray (2011), señalan además, que quienes alcanzaron un nivel más alto de escolaridad, tienen a su vez un mayor interés por la educación de sus hijos e hijas y se esfuerzan por proporcionarles herramientas y materiales de estudio. Por otro lado, diversos estudios (Ávila, Barrios, Nava, Ramírez y Vásquez, 2012; Blanchar y Torres, 2007; Klimenco y Sepúlveda, 2013 y Monarca y Simón, 2013) coinciden en afirmar, que el impacto de esa participación redundará en el éxito o fracaso en la escuela.

Un factor determinante de participación de la familia para cualquier institución educativa, es la asistencia a las actividades institucionales programadas durante el período lectivo. Por ende, se indagó en este aspecto con el propósito de revelar cuáles son las ocasiones en las que asisten y también descubrir las razones por las que no acuden. Los hallazgos fueron los siguientes:

Las actividades institucionales con mayor afluencia son las entregas de calificaciones, dejando de lado las actividades culturales y de formación (Figura 2). De la misma manera, es contundente que una de las principales razones por las que no acuden a dichas actividades, es la falta de tiempo.

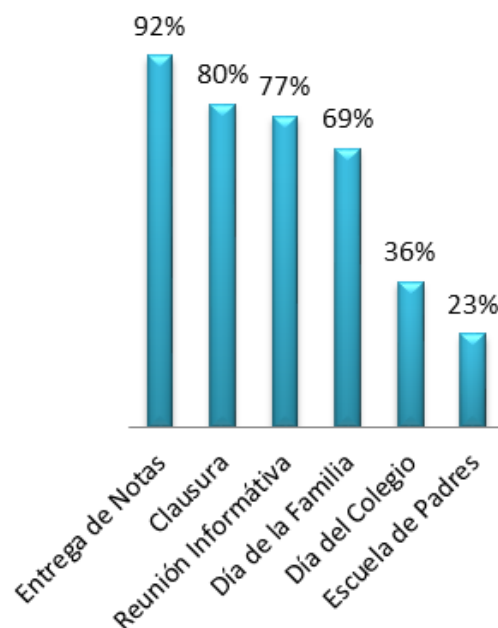


Figura 2. Asistencia actividades institucionales

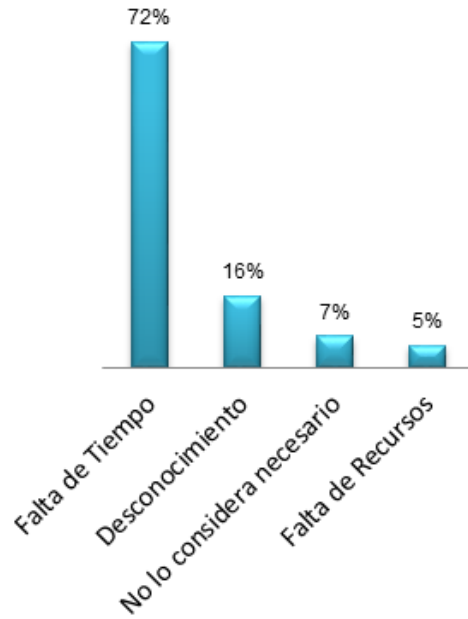


Figura 3. Causas de inasistencia

Teniendo en cuenta estos resultados y contrastándolos con la escalera de la participación propuesta por Geilfus (2009), el nivel de participación de los padres, madres y/o acudientes se encuentra en el primer peldaño que atañe a la pasividad. Esto se corrobora en la medida en que su participación, se limita a actividades institucionales en las que no tomará parte clave en decisiones o en la implementación de proyectos.



Figura 4. Escalera de Geilfus (2009). Tomada de "80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación".

"La participación de la familia es clave en los retos y dilemas que planea asumir la tarea de construir una educación, en respuesta al derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación de calidad" (Monarca y Simón, 2013, p.120). A partir

de esta premisa, la escuela debe fomentar espacios que permitan a los padres, madres y/o acudientes ascender en los niveles de participación, para superar la pasividad en el proceso educativo y lograr de manera progresiva el autodesarrollo que conlleva a cambios significativos en el contexto social y en las formas de participación que ellos establecen con sus hijos e hijas y con la escuela.

Al indagar sobre la frecuencia con la cual los padres, madres y/o acudientes participan en los trabajos escolares de sus hijos o hijas, se observa que más del 54% manifiesta colaborar en la realización de las tareas (Figura 5) e intervienen en la elaboración de los trabajos manuales y escritos. De manera colateral se encontró que acuden a consultas en la web, como último recurso para realizar algunas tareas. Con respecto a los trabajos prácticos, la participación es baja (28%) de igual forma que en la preparación para evaluaciones (38%).

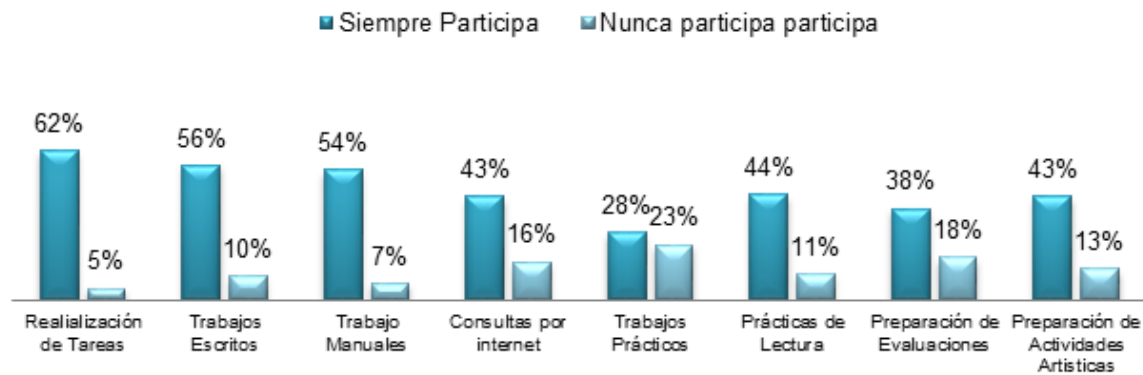


Figura.5. Frecuencia con la cual los padres, madres y/o acudientes participan en los trabajos escolares de los estudiantes

Blanchar y Torres (2007), señalan que es responsabilidad de la familia realizar la orientación permanente de las actividades de sus hijos fuera del horario escolar. Integrar a la familia en la dinámica cotidiana de la institución, contribuye al éxito escolar, que demanda procesos intencionados y planificados por parte de esta que, a través de sus miembros, debe planear y ejecutar acciones con el fin de vincular a las familias en el proceso educativo, a través de un acompañamiento más cercano a sus hijos (Ávila et al., 2012).

En cuanto al segundo instrumento, se realizó una entrevista semi estructurada, con el objetivo de profundizar sobre algunos aspectos. Se aplicó a un grupo focal conformado por 13 personas, seleccionado como muestra intencionada y de acuerdo con el desempeño escolar de los y las estudiantes. Se determinó elegir 6 acudientes de estudiantes con desempeño superior, 4 con desempeño medio y 3 con desempeño bajo, de los cuales 7 eran madres, 3 padres y 3 abuelas, en un rango de edad entre los 29 y 68 años.

En la categoría de participación se indagó sobre la frecuencia con la que asisten a los talleres de padres y las razones por las que no lo hacen. De los 13 padres, madres y/o acudientes, 6 no asistieron a los talleres de padres durante el año, 2 de ellos asistieron a un solo taller y los otros 5 asistieron a casi todos los talleres propuestos durante el año.

La causa principal de la baja asistencia a los talleres es la falta de tiempo, quedando en evidencia la necesidad de programar dichas actividades contemplando estas limitaciones. Se averiguó adicionalmente, sobre la forma en la que ellos participan en las actividades de orden académico de sus hijos e hijas, encontrando que son las madres y abuelas, quienes están al frente e intervienen en la elaboración y supervisión de las tareas. En el caso de los y las estudiantes del curso 302, cuando surgen inquietudes frente a las tareas y trabajos asignados, en diferente proporción recurren a hermanos y tíos entre otros. Para el curso 803 el nivel de acompañamiento es menor y en la mayoría de casos se limita a la supervisión. Cabe señalar que toda la población encuestada, manifiesta tener acceso a herramientas tecnológicas (computador con internet, tablet y celular), libros, enciclopedias y periódicos para elaboración y consulta de las tareas.

A partir del análisis y triangulación de los instrumentos se definió el diseño de las estrategias a trabajar en el plan de acción, sus objetivos y actividades, que se centraron en responder a las necesidades detectadas para facilitar el acercamiento y participación de los padres, madres y/o acudientes al proceso educativo de los niños y niñas y por ende, a la institución educativa. Visto que el tema de la participación familiar en la escuela, ocupa un lugar central en los debates educativos recientes al igual que en la literatura educativa, es válido asumirla como una condición necesaria que también sin desviar el interés hacia los vínculos entre familia y escuela.

En aras de promover esa participación en las actividades institucionales, se procedió al diseño del plan de intervención, que incluyó actividades los días sábados, como respuesta a la falta de tiempo; se creó un plan de alfabetización digital (uso de herramientas TIC), para fortalecer los canales de comunicación familia-escuela; se diseñaron nuevas estrategias de convocatoria para los encuentros de familia y la socialización de proyectos institucionales, de la mano de la organización y celebración de fechas especiales. Se destaca, la implementación del uso de las TIC para los padres, madres y/o acudientes, que ha facilitado el acceso a una herramienta de comunicación más directa con la escuela, como el caso de WhatsApp, a través de la cual tienen conocimiento de las actividades que se realizan en la Institución escolar y de paso hacen un seguimiento al proceso educativo de sus hijos e hijas. Por añadidura, ha permitido un contacto más directo con el docente titular.

Todas estas acciones, respondieron a los objetivos planteados y son coherentes con las afirmaciones de Julio, Manuel y Navarro, (2012) respecto a que cuando se

involucra a la familia en las actividades institucionales, ésta toma parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo y se genera una participación interactiva y funcional.

## **Conclusiones**

La participación de los padres, madres y/o acudientes en la escuela, se limita a la asistencia masiva a las entregas de informes académicos y a la clausura del año escolar, con poca participación en actividades de tipo cultural, académica y/o formativa, asunto palpable en los talleres programados por el departamento de orientación en ambas instituciones. Los factores que aducen son falta de tiempo e información, coincidiendo con lo expuesto por Espitia y Montes (2009) y Julio, Manuel y Navarro (2012), sobre la participación de los padres, madres y/o acudientes en las actividades institucionales, pues sostienen que esta es limitada y en muchas ocasiones inexistente. Coinciden entre las causas la falta de recursos y/o tiempo y la indiferencia frente al proceso educativo de sus hijos e hijas.

El nivel de participación de los padres en el proceso educativo, según la escalera de participación de Geilfus (2009), se encuentra en un nivel de pasividad que se circunscribe a recibir información sobre el desempeño del estudiante. Se deduce de ahí, que prefieren asumir un rol pasivo en la escuela y una función colaborativa desde el hogar, excluyendo en ambas la idea de tomar decisiones (Navarro et al., 2003).

Se pudo establecer, que la posibilidad de participación está directamente relacionada con el grado de compromiso de los padres, madres y/o acudientes y en el caso de las tareas y trabajos escolares, al nivel de complejidad de la actividad. Algunas tareas exigen conocimiento del tema y tiempo, razones que serían válidas para entender por qué disminuye el grado de participación en ese factor.

En lo referente a la alfabetización digital, se reconoce la importancia de la misma, visto que el manejo de los dispositivos tecnológicos es algo cotidiano para los y las estudiantes. La capacitación en este tema ha contribuido de manera adicional, a disminuir la brecha generacional al interior de las familias.

El impacto positivo que al momento genera el plan de intervención en ejecución, obedece al grado de vinculación y organización de la comunidad involucrada en el proyecto, su flexibilidad, grado de disponibilidad y compromiso. Consecuentemente al hecho de haber identificado de manera colectiva los problemas y necesidades de la comunidad de padres, madres y/o acudientes, para priorizarlos y así plantear soluciones.

## Referencias

- Ávila, A. Barrios, G. Nava, L. Ramírez, D. y Vásquez M. (2012). Modelo para la Participación de Padres de Familia en la Educación Inicial y Básica de Conafe. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Ayala, J., Marrugo, S. y Saray, B. (2011). Antecedentes familiares y rendimiento académico en los Colegios oficiales de Cartagena. Colombia. Electronic copy available at: <http://ssrn.com/abstract=2003074>.
- Balarin, M y Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Peru Young Lives Department of International Development. University of Oxford.
- Blanchar, L. y Torres, A. (2007). Narrativas De La Relación Familia-Escuela desde una Lectura Ecológica para Comprender el Acompañamiento de los Niños y Niñas Del Instituto Técnico Central – La Salle. Colombia. Tesis. Universidad De La Salle. Colombia. División De Formación Avanzada. Especialización En Consultoría En Familia Y Redes Sociales.
- Del Valle, L. (2002). Contextos de Enseñanza-Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento: Vertientes. Revista Complutense de Educación, 13, 161-182.
- Dueñas, L. y García, E. (2012). El Estudio de la Cultura de Participación, Aproximación a la Demarcación del Concepto. Razón y palabra, 80. Disponible en [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)
- Espitia, R. y Montes, M. (009). Influencia de la Familia en el Proceso Educativo de los Menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo Colombia. Revista Investigación y Desarrollo. Vol. 17(Nº 1). P 84 – 105.
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. Cuadernos de Pedagogía, 429.
- Geilfus, F. (2009). 80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación. San José. Costa Rica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: Editorial Mac Graw Hill.
- Julio, V., Manuel, M. y Navarro, L. (2012). Estrategia Educativa para la Participación de los Padres de Familia en Compromisos Escolares. Colombia. Revista Escenarios, 10, P. 119-127.
- Klimenko, O. y Sepúlveda, J. (2013). Incidencia de la intervención familiar por medio de un

ciclo de Escuela de padres en la motivación escolar de los niños del primero de primaria del Colegio Celestin Freinet. Colombia. Revista psicoespacios, Vol. 7, N. 11, diciembre 2013, pp. 76- 90, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. Madrid. España. Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 6, Número 3, Noviembre 2013 p120 – 133.

Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. y Jiménez, J. (2005). Comportamiento socialmente Responsable en Profesores y Facilitación de la Participación de los Apoderados en el Proceso de Enseñanza- Enseñanza-Aprendizaje. Chile Psykhe, vol. 14, núm. 2, p. 43-54. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714204>

Parra, C. (2009). Investigación-Acción y Desarrollo Profesional. Educación y Educadores, Norteamérica, 5.

Páramo, P. (2011). La investigación en Ciencias sociales: Estrategias de Investigación. Bogotá: editorial Universidad Piloto de Colombia.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Espasa Calpe.

## **Transformaciones sociohistóricas para personas sordas en Brasil: discursos gubernamentales y ciudadanos**

Cleide Emilia Faye Pedrosa  
Romana Castro Zambrano

### **Resumen**

El estudio busca profundizar en los cambios socio-históricos generados por leyes federales en Brasil para la educación de personas con condición de sordera. El objetivo es comparar los discursos del gobierno y del ciudadano en materia de derechos académicos de la comunidad sorda. La investigación se apoyará en el análisis crítico del discurso, como teoría y método.

**Palabras clave:** Sordos Brasileños; Cambios Socio-históricos, Educación Superior

### **Introducción**

La consigna en la reciente modernidad es la “inclusión”. Las sociedades avanzan en este tema y se tornaron, de un modo general, una sociedad inclusiva (incluyente). Una sociedad que busca abrazar sus ciudadanos y ofrecer protección y restablecimiento de los derechos civiles. Ese perfil de “Estado democrático que reconoce y protege la diversidad de las formas de la vida que habitan el territorio nacional y que trabajan por la eliminación de las formas de exclusión”<sup>6</sup> han generado cambios socio-históricos que no se pueden dejar de considerar.

Dentro de este campo más amplio de la inclusión, esta ponencia, se enfoca en las comunidades sordas. Valorando que, frente al avance legislativo que Brasil está viviendo y considerando la salud y educación de los sordos, no se puede negar que hay que pasar muchas barreras para que los derechos legales sean de hecho, ejecutados.

Así, el objetivo de esta investigación es comparar los discursos del gobierno y del ciudadano en materia de derechos académicos de la comunidad sorda. Para llegar a tal objetivo, la fundamentación teórica y la metodología serán basadas en el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

---

6 Presentación del Boletín: observatório social población sorda colombiana, p. 05, nov. 2012. Se usa esta cita por la similitud con la realidad de Brasil.



## **Marco teórico: principal propósito del Análisis Crítico del Discurso**

El Análisis Crítico del Discurso, como teoría y método, surgió en el escenario internacional a partir de la década de 1980. Pero en la década de 1990, refirma ese surgimiento con un congreso en Ámsterdam donde estaban presentes investigadores como Fairclough, Van Dijk, Wodak, entre otros, que buscaban aliar varias áreas en sus estudios, para citar algunas: teorías lingüísticas, sociológicas y políticas. Su carácter investigativo está fuertemente anclado en discursos de alta preocupación social (Meurer, 2005), sobretodo en dar voz a los silenciados socialmente.

A partir de varias referencias (Fairclough, 2008; Van Dijk, 2008; Pedrosa, 2008; Resende, 2012, 2013.), se puede afirmar que la valoración del discurso de los "perdedores", de grupos minoritarios, como forma de emancipación social y cambios socio-históricas, se vuelven el propósito mayor del surgimiento y desarrollo del Análisis Crítico del Discurso. Como reescribe Resende (2012, p.240), con base en Kress (1990), "los analistas críticos del discurso buscan no apenas desvelar el modo cómo las prácticas lingüístico-discursivas imbrican en las estructuras socio-políticas de poder y dominación, pero principalmente, operar cambios en esas mismas prácticas y estructuras sociales".

La "historicidad de los cambios sociales" (Resende, 2013) predicada por la ACD, puede ser el norte para, en este punto del discurso, resumir la historia de la comunidad sorda, sus dificultades, sus conquistas, sus realidades, como ha sido un grupo minoritario, que, por siglos, era invisible.

Del escenario europeo, heredados para casi todos los rincones, se presentan dos grandes escuelas: la alemana, con el método oral; y la francesa, con el método combinado (oral y mímico) (Rocha, 2008). En 1755, L'Epee fundó la primera escuela para personas en condición de sordera. En Alemania, la fundación de una escuela para alumnos sordos ocurrió en 1778. En 1855, Heut, del Instituto de Sordos de París, en contacto con D. Pedro II, expone el deseo de fundar una escuela en Brasil, de ahí que empezó a funcionar en enero de 1856. Ya en abril, Heut exponía las condiciones desfavorables del Instituto que funcionaba en las dependencias de un colegio. La Ley 939 de 26 de septiembre de 1857 fue una respuesta a los pedidos de Huet en relación a la subvención. Se podría decir que esta fue una de las primeras de varias leyes y decretos que fueron promulgados en Brasil para atender la educación inclusiva y específicamente, la inclusión de personas sordas.

Esos datos, relataron los primeros aspectos positivos de esta historia, pero hay otras historias para ser contadas y recontadas, historias que las personas en condición de sordera (y a nosotros oyentes) nos gustaría que no hayan ocurrido.

En el pasado, se creía en el déficit cognitivo de las personas sordas ligado a su capacidad lingüística limitada, según Caquete (como se citó en Goes, 2012). Los

estudios repetidamente explicaban mal las situaciones lingüísticas del sujeto sordo. De tentativas a tentativas, se buscaron respuestas metodológicas para su educación, respuestas basadas en la mayoría de las veces, en laudos médicos. Por ejemplo, de un estado de Brasil (Sergipe), con base en el trabajo de Souza (2002), algunas notas sobre esta trayectoria del sordo en el estado. Según la autora, hasta 1950, las personas con deficiencias quedaban sobre la responsabilidad de médicos psiquiatras. Leíamos un laudo de discurso médico como: Laudos Examen mental: El paciente no comprende nada de lo que se le dice. No posee ninguna capacidad de expresión. Profundo déficit intelectual. Cuadro típico de idiotice. Diagnóstico psiquiátrico: oligofrenia e idiotice c. 2 of. 1952.

En Sergipe y en Rio Grande do Norte, estados brasileños, sede de la investigación, como en otros tantos estados de Brasil, las diferentes filosofías empleadas en la educación de los sordos, como oralismo - tentativa de desarrollo del habla en personas sordas; comunicación total - busca de un uso conjunto de señas, gestos y habla; y bilingüismo - empleo de lengua de señas en la primera fase de escolarización y uso de la lengua oficial oral del país en fase posterior, fueron objeto de grandes discusiones y embates políticos-pedagógicos. De un lado, instituciones argumentando a favor de la señalización, y del otro lado, profesionales ligados al área de la salud y también parte de los educadores defendiendo la oralidad. En el medio de esas altercaciones, estaban los sordos con sus silenciamientos y sus luchas sociales, cobrando de los gobernantes el cumplimiento de la Ley que se compromete (en el papel) con sus derechos.

### **Análisis Crítica del Discurso: también un método**

Para indicar la ACD como método, se debe considerar el lenguaje como proceso social que envuelve el discurso, este, a su vez, es textualmente marcado. De ese modo, el discurso puede ser analizado teniendo en consideración tres dimensiones (Fairclough, 2008; Pedrosa, 2008; Resende 2012): la práctica textual - que envuelve la descripción de la tesitura textual, en que se hace un análisis microanalítico; la práctica discursiva - que envuelve la interpretación del texto, en que se incluye producción, distribución y consumo de textos, envolviendo micro y macro-análisis; la práctica social - que envuelve la articulación entre las prácticas discursivas y sociales, en que se hace macroanálisis.

Aún en la perspectiva de la ACD, la vida social también puede ser analizada a través de una crítica explicativa, oriunda de la propuesta del Realismo Crítico, propuesto por Bhaskar (como se citó en Resende, 2012). Se busca, por ese camino, investigar cómo los significados son construidos en la práctica social. Así, Chouliaraki y Fairclough (1999), sobre la influencia del Realismo Crítico, presentan un camino a

seguir para analizar los discursos (resumidos en Resende, 2012, también expuestos en Pedrosa, 2008): 1-identificación del problema; 2-obstáculos a ser enfrentados; 3-función del problema en la práctica; 4-posibles maneras de superar los obstáculos; 5 – Reflexión del análisis. Se busca seguir esta guía en el presente análisis, y, al mismo tiempo, se indican los ítems de las tres dimensiones analíticas explicadas aquí.

### **Análisis y Resultados: ¿qué dicen los discursos gubernamentales y ciudadanos?**

En el decir de Van Dijk (2012, p. 15) “Pocas áreas en las Ciencias Sociales son tan relacionadas entre sí cuanto el estudio de la política, de la ideología y del discurso”. En el posicionamiento del autor, ideología es uno de los términos más fluctuantes, o vagos, trayendo, a depender de paradigmas, conceptos variados; desde un conjunto de ideas a una lectura negativa de la visión del otro. Mientras que el término política, él lo caracteriza como “uno de los dominios sociales cuyas prácticas son casi exclusivamente discursivas”; esto porque “las ideologías políticas son largamente reproducidas por el discurso”.

Para tratar de esas cuestiones traídas por los discursos, tanto del gobierno o del ciudadano, se desarrollan los análisis interpretativos de esta propuesta.

En Brasil, el Plano Nacional de los Derechos de la Persona con Deficiencia - “Vivir sin Límite”, se configura en 4 ejes: Acceso a la Educación, Inclusión Social, Atención a la Salud y Accesibilidad. Este es un plano que busca atender a los brasileños que están en los siguientes datos estadísticos: el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) de 2010 registra que 23,91% de la población brasileña presenta algún tipo de deficiencia, son casi 45,6 millones de personas. Y en este contexto, de acuerdo con la FENEIS<sup>7</sup> – Federación Nacional de Educación e Integración de los Sordos, se calcula que entre 15% a 25% de los brasileños (25 millones) sean portadores de sordera adquirida o congénita.

Haciendo parte de las acciones dirigidas a la educación, está la oferta de 27 cursos Letras/ Libras para educación bilingüe en todo Brasil. Fue con base en narrativas de vida de universitarios de ese curso en dos universidades del nordeste de Brasil (Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) y Universidad Federal de Sergipe (UFS)) que se construyó el corpus de los discursos que serán comparados con los discursos de las leyes y decretos.

Abajo se enlistan los principales artículos de la ley 10.436 y del Decreto nº 5.626 en relación a la inclusión de personas sordas en la educación y de modo más amplio al derecho lingüístico de la comunidad sorda:

---

7 [http://www.asgfsurdos.org.br/?page\\_id=17](http://www.asgfsurdos.org.br/?page_id=17)

1a - fragmentos de la Ley No 10.436 de 24 de abril de 2002<sup>8</sup>

Art. 1º Es reconocida como medio legal de comunicación y expresión la Lengua Brasileña de Señas - Libras y otros recursos de expresión a ella asociados.

Art. 4º El sistema educacional federal y los sistemas educacionales estaduais, municipales y del Distrito Federal deben garantizar la inclusión en los cursos de formación de Educación Especial, de Fonoaudiología y de Magisterio, en sus niveles de secundaria y superior, de enseñanza de la Lengua Brasileña de Señas - Libras, como parte integrante de los Parámetros Curriculares Nacionales - PCNs, conforme legislación vigente.

Párrafo único. La Lengua Brasileña de Señas - Libras no podrá sustituir la modalidad escrita de la lengua portuguesa.

1b – fragmentos del Decreto No 5.626, de 22 de dezembro de 20059

---

8

1 a-fragmentos da LEY Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

9

1b – fragmentos do DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

### CAPÍTULO III DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4o A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.  
(...)

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:  
(...)

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

## CAPÍTULO III

### DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LIBRAS Y DEL INSTRUCTOR DE LIBRAS

Art. 4º La formación de docentes para la enseñanza de Libras en los grados finales de la enseñanza primaria, en la enseñanza secundaria y en la educación superior debe ser realizada en nivel superior, en curso de graduación de licenciatura plena en Letras: Libras o en Letras: Libras/Lengua Portuguesa como segunda lengua. (...)

Art. 11. El Ministerio de Educación promoverá, a partir de la publicación de este Decreto, programas específicos para la creación de cursos de graduación: (...)

Art. 13. La enseñanza de la modalidad escrita de la Lengua Portuguesa, como segunda lengua para personas sordas, debe ser incluida como disciplina curricular en los cursos de formación de profesores para la educación infantil y para los años iniciales de la enseñanza primaria, secundaria y superior, así como en los cursos de licenciatura en Letras con habilitación en Lengua Portuguesa.

---

## CAPÍTULO IV

### DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à

informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - (...)

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos; (...)

## CAPÍTULO VI

### DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (...)

## CAPÍTULO IV

### DEL USO Y DE LA DIFUSIÓN DE LIBRAS Y DE LA LENGUA PORTUGUESA PARA EL ACCESO DE LAS PERSONAS SORDAS A LA EDUCACIÓN

Art. 14. Las instituciones federales de enseñanza deben garantizar, obligatoriamente, a las personas sordas acceso a la comunicación, a la información y a la educación en los procesos selectivos, en las actividades y en los contenidos curriculares desarrollados en todos los niveles, etapas y modalidades de educación, desde la educación infantil hasta la superior.

1º Para garantizar el atendimento educacional especializado y el acceso previsto en el caput, las instituciones federales de enseñanza deben:

1. (...)
2. Ofrecer, obligatoriamente, desde la educación infantil, la enseñanza de Libras y también de la Lengua Portuguesa, como segunda lengua para alumnos sordos;
3. Proveer a las escuelas con:
  - Profesor de Libras o instructor de Libras;
  - Traductor e intérprete de Libras - Lengua Portuguesa;
  - Profesor para la enseñanza de Lengua Portuguesa como segunda lengua para personas sordas; y
  - Profesor regente de clase con conocimiento acerca de la singularidad lingüística manifestada por los alumnos sordos;
  - (...)

## CAPÍTULO VI

### DE LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS O CON DEFICIENCIA AUDITIVA

Art. 23. Las instituciones federales de enseñanza, de educación básica y superior, deben proporcionar a los alumnos sordos los servicios de traductor e intérprete de Libras - Lengua Portuguesa en sala de aula y en otros espacios educacionales, así como equipamientos y tecnologías que hagan viable el acceso a la comunicación, a la información y a la educación.

(...)

Por el contexto educacional brasileño, evocado en la Ley 10.436 de 2002<sup>10</sup>, y su regulación por medio del decreto de 2005<sup>11</sup>, la comunidad sorda debe ser expuesta a dos lenguas, Libras y Lengua Portuguesa para que ocurra el efectivo desarrollo del lenguaje. Esta comunidad, ciertamente, recibirá mayor influencia de Libras (status de lengua materna) en la constitución de su conciencia social, pero que, seguramente, la Lengua Portuguesa y la convivencia con la sociedad brasileña a la cual pertenece también desempeñarán influencia en la construcción de su subjetividad (Pedrosa, 2014).

Se puede afirmar que, entre 2013 y 2014, con casi 8 años de promulgación del decreto y 11 años de la ley, es que hubo una búsqueda por cumplirlos, parcialmente, al abrir en todo territorio nacional los cursos de Letras Libras; con todo, para algunas universidades, como la UFS, el presupuesto no fue enviado, ya estando con 3 semestres del curso funcionando.

A fin de atender al objetivo de investigación propuesta, se registran algunos de los relatos de los alumnos sordos de las dos universidades en que se recogieron el *corpus*. Estos relatos dan una perspectiva diferente de la realidad vivida por personas en condición de sordera. A saber:

## 2 -relatos de los alumnos universitarios sordos<sup>12</sup>:

---

10 BRASIL. Ley nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispone sobre la Lengua Brasileña de Señas y da otras providencias, DF, 2002.

11 BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de diciembre de 2005. Reglamenta la Ley número 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispone sobre la Lengua Brasileña de Señas - Libras, y el art. 18 de la Ley número 10.098, de 19 de diciembre de 2000. Brasília, 2005.

12 Comecei a estudar em uma escola publica, em outra cidade pois na minha cidade, não foi aceito nas escolas pois o diretor da escola não me aceitou pois os professores não sabiam como lidar com minha deficiência, por este motivo estudei sempre em outro municipio, terminei os meus estudos e sempre fui um aceito, pois eu sempre busquei conquistar o meu espaço, na familia apesar das dificuldades, o que podiam fazer por mim foi feito, a minha familia a da religiao católica, fui apoiado por minha familia, minha mãe é professora e minha inclusão com a sociedade local, não é muito boa, pois a cidade é pequena e as pessoas não sabem se comunicar comigo, nunca trabalhei, mas ajudei a outros surdos a aprenderem a se comunicar, através de trabalhos solidário, os desafios são arandes mas com determinação chegarei ao meu objetivo (sujeito masculino, ufrn, 2013)

A vida hoje é difícil pra tudo, mas temos que enfrentar esse desafio pra sobreviver na sociedade que tem preconceito com deficiente, mas é possível conquistar tudo que deseja com força de vontade. A minha vida na escola foi muito difícil porque fui excluída na sala por amigos e professores por tem dificuldade de aprendizagem e só conseguir aprender a ler e escrever porque minha mãe pagou uma aula particular, então acredito que nem toda família tem condições de pagar uma aula por fora. Atualmente curso ciências contábeis por vocação e vontade de tem uma carreira fixa e letras libras para mostrar que os surdos são capazes tem aprenderem e basta os professores oferecerem uma educação especial. (sujeito feminino, UFRN, 2013)

(...) Passado eu junto irmão vai para escola diretor fala irmão separar só um surdo aqui é não ter escola deficiente surdo, outra procurar escola inclusão algum deficiente surdo. Estudou no ensino fundamental tem inclusão cada um mais: (...), mas antes não tem surgir interprete de libras no ensinou fundamental ninguém escola. Primeiro encontro comunicar amigo surdo sabe língua de LIBRAS. Estudo médio e técnico – Instituto Federal de Sergipe tem deficiente inclusão especial, consegui ter interprete de libras no ensinou médio e técnico. Não encontro comunicar surdo ninguém. Comunica mimica amigo pouco social normal e deficiente física. Alguma professora fala muita escuta interprete de libras ensina difícil aluno surdo. Passou aprovadas disciplinas

- A. Comencé a estudiar en una escuela pública, en otra ciudad pues en mi ciudad, no fui aceptado en las escuelas pues el director de la escuela no me aceptó pues los profesores no sabían cómo lidiar con mi deficiencia<sup>13</sup>, por este motivo estude siempre en otro municipio, terminé mis estudios y siempre fui um aceptado, pues yo siempre busqué conquistar mi espacio, en la familia a pesar de las dificultades, lo que podían hacer por mi fue hecho, mi familia la religión católica, fui apoyado por mi familia, mí madre es profesora y mi inclusión con la sociedad local, no es muy buena, pues la ciudad es pequeña y las personas no saben comunicarse conmigo, nunca trabajé, pero ayudé a otros sordos a aprender a comunicarse, a través de trabajos solidarios, los desafíos son arandes pero con determinación chegaré a mi objetivo (sujeto masculino, ufrn, 2013)<sup>14</sup>
- B. La vida hoy es difícil para todo, pero tenemos que enfrentar ese desafío para sobrevivir en la sociedad que tienen preconcepción con deficiente, pero es posible conquistar todo que desea con fuerza de voluntad. Mi vida en la escuela fue muy difícil porque fui excluida en la clase por amigos y profesores por tener dificultad de aprendizaje y solamente conseguir aprender a leer y escribir porque mi madre pagó una clase particular, entonces creo que ni toda familia tienen condiciones de pagar un clase por fuera. Actualmente curso ciencias contables por vocación y ganas de tener una carrera fija y letras libras para mostrar que los sordos son capaces tienen aprenden y basta los profesores ofrecer una educación especial. (sujeto femenino, UFRN, 2013)
- C. (...) Pasado yo junto hermano va para escuela director habla hermano separar solamente un sordo aquí es no tener escuela deficiente sordo, otra buscar escuela inclusión algún deficiente sordo. Estudió la primaria tienen inclusión cada un más: (...), pero antes no tiene surgir intérprete de libras en la enseñó primaria nadie escuela. Primero encuentro comunicar amigo sordo sabe lengua de LIBRAS. Estudio secundaria y técnico – Instituto Federal de Sergipe tiene deficiente inclusión especial, conseguí tener intérprete de libras en la enseñanza secundaria y técnica. No encuentro comunicar sordo nadie. Comunica mímica amigo poco social normal y deficiente física. Alguna profesora habla mucha escucha intérprete de libras enseña difícil alumno sordo. Pasó aprobadas disciplinas secundarias y técnicas. De otro, perdió muchas 4 veces vestibular, porque no sé escribir redacción sufrir mal. Hoy estudio mucho y también aprende escribir redacción buena casi prueba paso en el primero en el vestibular Curso de Letras-Libras en la enseñanza superior. Me gusto estudiar para la UFS, comienza 1º período curso Letras-Libras nuevas. (sujeto masculino, UFS, Letras-Libras , 2014.1, septiembre).

---

médias e técnicas. De outro, perdeu muitos 4 vezes vestibular, porque não sei escrever redação sofrer ruim. Hoje estudo muito e também aprende escrever redação boa quase prova passo em o primeiro no vestibular Curso de Letras-Libras no ensino superior. Gosto estudar para a UFS, começa 1º período curso Letras-Libras novas. (sujeito masculino, UFS, Letras-Libras , 2014.1, setembro).

13 Destaque en negrito de la investigadora.

14 Es común que las personas sordas escriban con mayúscula. El texto fue conservado como enviado por el alumno sordo.



Se usó la técnica de sollicitación de “narrativas del yo” porque, se asume la semejanza planteada por Esteban (2006) al rescatar “la voz del sujeto”, creando espacios de coexistencia para los diversos sujetos sociales, donde se ensancha nuestra comprensión “de los seres humanos como incluidos en nosotros mismos” (p. 190). A través de la interpretación de sus narrativas y sus formas de “conceptualización” (la nomenclatura que un grupo social ha construido históricamente de dar sentido y significado a su experiencia y a su vida), los individuos se anuncian, se tornan sujetos ya sean por relatos tristes, cómicos o por los absurdos de sus historias (Esteban, 2006).

Se sigue el mapa trazado por la contribución de la ACD, el cual es: **1-identificación del problema; 2-obstáculos a ser enfrentados; 3-función del problema en la práctica; 4-posibles maneras de superar los obstáculos; 5 – Reflexión del análisis.**

Los sordos, por décadas, mejor por siglos, no tuvieron acceso a su lengua, eso en ambientes escolares y familiares (**1-identificación del problema**), y por lo que se puede observar, no fue una ley promulgada en 2002, que considera Libras (Lengua Brasileña de Señas) lo que haya resuelto el problema. Se destacan fragmentos de las narrativas del sujeto sordo que corroboran el no cumplimiento de la ley: “NO FUI ACEPTADO EN LAS ESCUELAS PUES EL DIRECTOR DE LA ESCUELA NO ME ACEPTÓ PUES LOS PROFESORES NO SABÍAN COMO LIDIAR CON MI DEFICIENCIA” (a); “pero antes no tiene surgir interprete de libras en la enseñanza primaria nadie escuela” (c). Si considera un análisis textualmente orientado en esos dos fragmentos, se verifica como léxico, anteceditos por negación marcan el lugar del habla de los sujetos (no fue acepto, no me aceptó, no sabían\\ no tiene surgir interprete, nadie escuela). Diferentemente del discurso de la ley y del decreto sobre reconocimiento de la lengua y garantía, obligatoriedad de las instituciones federales para cumplir con las condiciones para que los sordos tengan acceso a la comunicación, información y a la educación en todos los niveles (Art 14, cap. IV).

Cuando las personas sordas buscan superar esos obstáculos, las escuelas no están preparadas para recibirlos. Su escolaridad y exposición a las dos lenguas (Libras y Lengua Portuguesa) fallan por dos razones: falta de profesionales competentes y falta de hacer efectivo el cumplimiento de la ley (**2-obstáculos a ser enfrentados**). El sistema educacional, sin preparación, les niega el derecho primario a la comunicación y uso de su lengua – “**mi vida en la escuela fue muy difícil porque fui excluida en la sala por amigos y profesores por tener dificultad de aprendizaje**”. La falta de uso de la lengua materna del alumno sordo en la escuela es replantear cómo el alumno tiene dificultad de aprendizaje, y no la escuela como responsable por lo que no ofrece. Se deja de cumplir, entre otros, el Art. 23 del cap. VI – “Las instituciones federales de enseñanza, de educación básica y superior, deben proporcionar a los alumnos sordos los servicios de traductor e intérprete de Libras - Lengua Portuguesa en sala de aula y en otros espacios educacionales.”

Como se ha visto hasta aquí, la ley y el decreto mencionados, todavía no garantizan los derechos de la comunidad sorda; todavía se tiene el problema acentuado por la falta de profesionales (sean cualificados o no). Entonces, ¿cuál sería la **función del problema en la práctica** (3)? Dos obstáculos se manifiestan, como ya citados. La Ley y el Decreto existen; pero en el financiamiento para educación siempre fueron secundarios, en 2015, por ejemplo, que era el año en que se esperaban grandes inversiones del gobierno (conforme promesas electorales) el presupuesto prometido sufrió una reducción grande, fue el ministerio que más sufrió con los cortes del gobierno, en aproximadamente R\$ 7 mil millones (en moneda de Brasil) (<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/01/educacao-e-o-ministerio-que-mais-perde-com-cortes-do-governo.html>), y las universidades públicas están sufriendo con huelgas nacionales debido a que hace meses no se gira su presupuesto (<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-02-25/mec-bloqueia-um-terco-da-verba-das-federais-universidades-atrasam-bolsas.html>)

¿Qué caminos podrían ser sugeridos como forma de vencer el problema en relación a la falta de atención a los derechos de la comunidad sorda (**4- maneras posibles de superar los obstáculos**)? Se cree que el propio Plan Nacional de los Derechos de la Persona con Deficiencia - "Vivir sin Límite", tuvo grandes resultados, pero, que en parte, se vuelven pequeños frente a la dimensión continental de Brasil. Hay también mala administración del presupuesto público; así como informes numéricos fantasiosos, específicamente en relación a la implantación de cursos de Letras\Libras en 27 universidades federales. El pacto con estas instituciones suman millones, pero nuestra institución (UFS) fue una que no recibió recursos para este curso. Entre 2011 – 2014 (período del plano), hay en el informe que fueron destinados casi 2 mil millones (de reales, moneda brasileña) para las universidades, exclusivamente para atender la demanda de la inclusión (Vivir sin límite\Plano nacional de los derechos de la persona con deficiencia, p. 135). También consta la contratación de 606 traductores e intérpretes de Libras. Es un número reducido para la cantidad de universidades públicas – 59. Esto significa que se precisaría limitar el número de personas sordas con acceso a la educación superior. Cada persona en condición de sordera, de cursos diferentes de Letras Libras, necesita de un intérprete para acompañarlos en sus aulas; ya los alumnos sordos del curso de Letras Libras tienen el servicio de intérpretes de forma colectiva. Así, se raciocina que para que las narrativas de vida expuestas más arriba no se repitan, será necesario más efectucción con los compromisos pactados, ya sean por leyes, decretos o proyectos.

El último punto- **5-Reflexión del análisis** - predice que el investigador haga una auto-crítica en los resultados de su análisis y posicionamientos. Así, precisamos marcar nuestro lugar como actores en la sociedad y con la producción de conocimiento. De acuerdo con el sociólogo Bajoit (2006, pp. 140, 141), los recursos, ya sean humanos o materiales, indican el aparato físico o competencias (o sea, el saber hacer) que

ayudan a los actores a alcanzar sus finalidades (Pedrosa y Montalvão, 2014). De propósito señalamos lo que no fue conseguido en la educación de las tres personas sordas que produjeron sus narrativas. Pero se puede notar que en el ejemplo C, el sujeto destaca que el **“Estudio secundario y e técnico – Instituto Federal de Sergipe tiene deficiente inclusión especial, conseguí tener interprete de libras en el enseñó secundario y técnico.”** Como se puede ver, se cumple la ley en esta fase de la vida de esta persona en condición de sordera.

También el hecho de estar investigando con alumnos sordos en la enseñanza superior, es otro aspecto que se puede reflexionar; pues indica efectuar la meta del gobierno en relación a la creación de 27 cursos superiores de Letras Libras y así cumplir lo dispuesto en el Cap. III, art. 4 del decreto 5.626 (Art. 4º La formación de docentes para la enseñanza de Libras en los grados finales de la enseñanza primaria, secundaria y en la educación superior debe ser realizada en nivel superior, en curso de graduación de licenciatura plena en Letras: Libras o en Letras: Libras/Lengua Portuguesa como segunda lengua.).

Como dice Kauchakje (2003, pp. 63, 64): “En una sociedad en que hay acentuada desigualdad social, los derechos de las personas que hacen parte de las minorías, tales como los sordos, tienden a reiteradamente no ser respetados.” Se concuerda con este posicionamiento, pues las historias como las narradas por los alumnos sordos del curso de Letras Libras, dan cuenta de que aún no están pasando grandes avances en Brasil.

## **Conclusión**

El carácter investigativo da ACD, teoría y método de esta pesquisa, como afirmamos, está fuertemente ancorado en discursos de preocupación social, en la valoración del discurso de grupos minoritarios con el fin de contribuir para su emancipación social a través de cambios socio-históricos.

Sin duda, las prácticas discursivas imbricadas en las estructuras sociales engendran representaciones de relaciones sociales que se desarrollan para operar cambios en esas mismas prácticas y estructuras sociales.

Así, no se puede negar que la educación inclusiva, como movimiento global es resultado de cambios socio-históricos. Ella “es una actividad política, cultural, social y pedagógica”, y que debe ser necesariamente asumida y “realizada en nombre del derecho de todos los estudiantes de estar unidos durante el momento del aprendizaje, sin cualquier tipo de discriminación” (Vivir sin límite, 2014, p. 163). Sin embargo, aun el gobierno asumiendo ese discurso por Ley y Decreto, en efectivo, por la práctica pedagógica, hay un largo camino a recorrer.

Afirmamos también que esta bandera precisa de ejército que defienda que la educación inclusiva vino para instaurar “un nuevo paradigma, basado en la concepción de que los derechos humanos son innegociables”, mientras que este humano no sea yo, pero otros “yos”.

Destacamos que Brasil, aunque con obstáculos, buscó en su política educacional, asumir la responsabilidad por el derecho a la educación de la persona con necesidades especiales, esto desde los años iniciales hasta la formación universitaria. Obviamente, esto no minimiza que algunas de las acciones planeadas, como ya destacada, están más para adaptarse con la citación de Kauchakja (2003, p. 64): “Entre nosotros, los derechos son mucho más figuras de retórica que presencia en lo cotidiano.” La figura de retórica, con certeza, está en la Ley y en el Decreto analizados. Los derechos que deberían estar presentes en el cotidiano (narrativas de vida de personas sordas) son (en parte) olvidados.

### **Recomendaciones**

Se recomienda más investigaciones sobre la historia de las personas sordas, su trayectoria de vida y el levantamiento de los cambios socio-históricos que ocurrieron, decurrentes de la promulgación de leyes y decretos de varias nacionalidades y la confrontación con la realidad del sistema educacional, bien como con la aceptación e adaptación de personas sordas en la sociedad en general.

Los desafíos para atender y dar soporte a los educadores y familiares también se presentan como fuertes puntos de investigaciones, de cómo pesquisas académicas pueden contribuir para los cambios de las comunidades minoritarias prestando ayuda a profesores en diferentes niveles de educación, bien como haciendo un trabajo social que se extienda para allá de las clases en las universidades, pues los resultados de investigaciones necesitan atingir las personas que pueden ser beneficiadas con ellas.

La crítica explicativa, fundamentada en la ACD, puede ser un buen aparato teórico-metodológico para las propuestas arriba, pues este aparato da cuenta de los aspectos políticos, ideológicos que circulan en los discursos.

## Referencias

- Bajoit, G. (2006). Tudo muda: Proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Lisboa, Portugal: Unijai.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University.
- Esteban, J. G. (2006). La formación de sujetos sociales y el aprendizaje ciudadano. En \_\_\_\_, Romero, H.L., Madera, M.J.P., Parada, L.M., Echandía, C. P., Dimas, A.S., Aldana, O.U.(Comp.). Estructura tiempo y sujeto: Nuevos recursos para la discusión interdisciplinaria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Fairclough, N. (2008). Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília.
- Goes, M. C. R. (2012). A experiência escolar e a linguagem: fragmentos da história de uma jovem surda. En \_\_\_\_ (Comp.). Linguagem, surdez e educação. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 81-88.
- Kauchakje, S. (2003). "Comunidade surda": as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. En Silva; Ivani R.; Kauchakje, S. Gesueli, Z. M. (Comp.). Cidadania, surdez e linguagem. 4ª ed. São Paulo: Pleuxus, 77-76.
- Meurer, J.L. (2005). Gêneros textuais na análise Crítica de Fairclough. En Meurer, J.L.; Bonini, A.; Motta-Roth, Désirée (Comp.). Gêneros teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola.
- Pedrosa, C. E. F. (2008). Análise de Discurso Crítica: Do linguístico ao social no gênero midiático. Aracaju: EdUFS.
- \_\_\_\_ (2014). Competência de escritura de língua portuguesa como L2 para surdos: diagnóstico em textos produzidos por alunos surdos do curso de letras libras de uma universidade pública do Brasil. Trabajo presentado En: V Encuentro Internacional y IV Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior, Bucaramanga: Colombia..
- Pedrosa, C. E. F., Mateus, J. F. M. (2014). Contribuições da socioanálise para um estudo crítico do sujeito surdo e suas tensões identitárias. Trabajo presentado Em IV Seminário nacional sobre história e identidade cultural dos povos surdos; III Seminário sobre interpretação e docência de Libras e I seminário de ensino e práticas de Libras de Marília. Marília: São Paulo.
- Resende, V. M. (2012). Análise de discurso crítica como interdisciplinar para a crítica social: uma introdução. En Melo, I. F. (Comp.). Introdução aos estudos críticos do discurso: Teoria e prática. São Paulo: Fontes, 99- 112.

- \_\_\_\_\_. (2013). Entre o legado europeu e a ousadia da crítica: análise de discurso crítica, contexto local e etnografia. En Sato, D.T.B; Batista Júnior, J.R.L.(Comp.). Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: Uma homenagem a Izabel Magalhães. São Paulo: Fontes, 337-360.
- Rocha, S. (2008). O INES e a educação de surdo no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. (1), (2ª Ed), (dez\2008), INES: Rio de Janeiro.
- Souza, V. R. M. (2002). O século XX e o surdo em Sergipe. Anais do congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, 2002. [sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0736.pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0736.pdf)
- Van Dijk. T. (2008). Discurso e poder. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. (2012). Política, ideologia e discurso. En Melo, I.F. (comp.). Introdução aos estudos críticos do discurso: Teoria e prática. São Paulo: Fontes, 15 – 52.
- Viver sem Limite | Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (2014).Relatório. <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-viver-sem-limite-2014.pdf>

### **Una propuesta para la innovación y producción en los procesos de investigación docencia y extensión del Centro de Investigación y Docencia en Educación**

Ligia María Angulo Hernández  
Luis Alfredo Miranda Calderón

**Área temática:** La investigación y la extensión para la transformación socio-histórica.

#### **Resumen**

Se expone el recorrido durante una década y se detalla la nueva propuesta que a partir de 2014, desarrolla el Programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense; en el marco de los procesos de investigación, docencia, extensión y producción del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional. Se describen los aportes y logros obtenidos durante las diferentes etapas o fases del programa, así como la nueva propuesta que se plantea para ser ejecutada en el quinquenio 2014-2018. Esta propuesta implica la implementación de dos subprogramas basados en dos grandes áreas: la innovación pedagógica y la producción de materiales y recursos didácticos tecnológicos. El Subprograma de innovación se orientará a destacar y valorar el conjunto de prácticas y experiencias exitosas en el campo de la docencia y asumiendo procesos vinculados a ésta, tal es el caso de las actividades de práctica profesional y propuestas finales de graduación en sus distintas modalidades. El subprograma de producción y la producción de recursos didácticos tecnológicos apoyará el desarrollo de proyectos mediante la asesoría, diseño y producción de materiales y recursos didácticos tecnológicos.

**Palabras claves:** Investigación, innovación, formación docente, producción, Programa Perfiles, proyectos, subprogramas, recursos didáctico tecnológicos.

#### **Introducción**

Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, es un programa de la Universidad Nacional que lidera procesos de investigación, docencia, extensión y producción de carácter interdisciplinario e integrados, a cargo de un equipo

compuesto por académicos-investigadores y estudiantes de las distintas unidades académicas del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE).

Mediante la implementación del Programa Perfiles se pretende desarrollar una serie de procesos de investigación, que contribuyan a la construcción de conocimiento y a la generación de iniciativas innovadoras que coadyuven a fundamentar y fomentar las líneas de innovación pedagógica, investigación y producción de recursos y materiales didácticos-tecnológicos.

Con la ejecución de las acciones propuestas por el Programa Perfiles, además se cumple la misión histórica de la Universidad Nacional que se fundamenta en su compromiso con la investigación sistemática de la realidad costarricense, en este caso, desde la formación de formadores. Se pretende además generar nuevos conocimientos y contribuir al análisis y transformación de los perfiles, dinámicas y desafíos presentes en los procesos educativos costarricenses.

### **El camino recorrido y fases del proyecto Perfiles**

Durante las últimas décadas, el Centro de Investigación y Docencia en Educación ha venido experimentando procesos de desarrollo y fortalecimiento del trabajo en las áreas de investigación, docencia, extensión y producción académica, dentro de los cuales se busca dar respuesta, tanto a las necesidades institucionales, así como a las demandas y expectativas que emanan desde los procesos educativos nacionales.

A partir del año 2001 el CIDE inicia la construcción de un proyecto que contribuyera al fortalecimiento de los procesos de investigación educativa no solo en el ámbito institucional sino además con proyección nacional. Es para el año 2003, cuando se consolida el proyecto que recibió como nombre: Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense e inicia su primera etapa. De esta forma en 2004 el proyecto Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, realizó un análisis de la situación de la educación formal en Costa Rica, lo que permitió el reconocimiento de sus principales dinámicas en los niveles de preescolar I, II y III ciclos de la Educación General Básica y Diversificada.

En su visión el proyecto Perfiles propone ser el programa referente a nivel de Centro e institucional, de investigación en las dinámicas y desafíos de la educación, liderazgo educativo, así como en la producción de recursos didácticos-tecnológicos mediante la articulación estratégica de sus unidades académicas.

Otro elemento a considerar es la misión del programa la cual establece como eje central, el desarrollo de procesos de investigación en los ámbitos educativos y pedagógicos, mediante el trabajo en equipo para generar insumos que fortalezcan y desarrollen la extensión, docencia y producción en el quehacer de las unidades académicas del CIDE, generando espacios de reflexión-acción-reflexión que contribuyan con el mejoramiento de la educación costarricense.



En su segunda etapa a partir del 2006, se enfocó en identificar factores de éxito que han contribuido en la transición entre sexto grado de la educación primaria y séptimo año, así como en la permanencia en el tercer ciclo de Educación General Básica. Estratégicamente, se toma la iniciativa de abordar el trabajo investigativo del proyecto a partir del análisis de un conjunto de temas-problemas identificados por el Proyecto Estado de la Educación.

Uno de los temas problema que se consideró relevante considerar, por su incidencia en el campo educativo a nivel nacional, fue la deserción de estudiantes en el primer año de la Educación Secundaria, lo que implicó identificar los diversos factores que intervienen en esta situación. Con estos insumos y en una tercera etapa, durante 2007 se construyó el perfil de los y las docentes de séptimo año, de manera que se logró identificar aquellos atributos, características, cualidades y condicionantes del desempeño, así como factores claves que propician una relación interpersonal positiva entre docentes y estudiantes.

A partir de 2009, se continúa con el mejoramiento de la educación secundaria, al construirse el perfil de docente para III ciclo de la Educación Pública Costarricense según los criterios de la población de estudiantes, docentes y administrativos.

En el año 2010 a partir de una serie de reflexiones del equipo investigador y de la coyunta nacional, surge la necesidad desde el Consejo Académico del CIDE al proponer que el proyecto se abocara a realizar procesos de investigación en el área de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su integración en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta iniciativa consideró que desde las diferentes unidades académicas del Centro, se desarrollan acciones de investigación en diferentes líneas según las diversas áreas de formación en las que trabajó el Centro. Lo cual implicó un trabajo sistemático y sostenido con diversas poblaciones de docentes y estudiantes de los diversos niveles de la Educación General Básica.

En los años subsiguientes, el proyecto logró establecer un fuerte enlace con el Ministerio de Educación Pública (MEP), lo cual generó la conformación de un equipo interdisciplinario de investigadores del Centro de Investigación y Docencia en Educación y el Ministerio de Educación Pública. Este equipo desarrolló un profundo análisis descriptivo, logrando identificar y analizar experiencias muy valiosas, producto del trabajo de las y los docentes de diversas disciplinas, niveles e instituciones, en 14 regiones educativas del país.

Hoy, los resultados de todos estos esfuerzos constituyen valiosos insumos, no solo para realimentar los procesos de investigación y formación, sino además para establecer nuevas líneas de acción que garanticen la pertinencia de las futuras propuestas de investigación y subprogramas del Centro.

## **La nueva propuesta de Perfiles como programa para la innovación y producción en el CIDE**

A partir de 2104 y con el ideal de llevar a cabo procesos de investigación con mayor permanencia en el tiempo, así como brindar pertinencia al desarrollo de procesos de investigación, el proyecto se consolida en un programa orientado a la construcción de conocimiento y a la generación de iniciativas innovadoras, mediante la formulación de dos subprogramas que coadyuven a fundamentar y fomentar líneas de investigación en torno a la innovación pedagógica y la producción de materiales didácticos-tecnológicos.

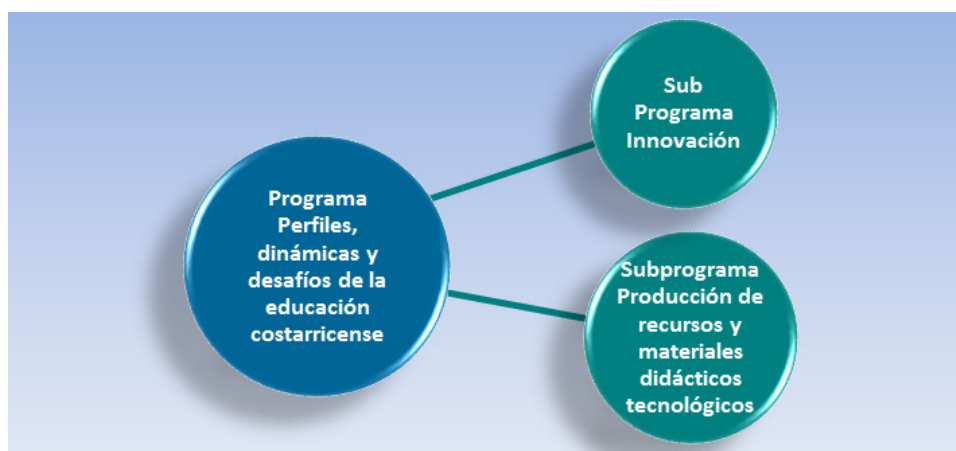


Figura 1. Subprogramas que conforman el Programa Perfiles dinámicas y desafíos de la educación costarricense.

Esta propuesta se vislumbra como una ventana abierta que da la oportunidad para acceder a nuevos saberes, a explorar nuevas posibilidades en el campo de la pedagogía, renovar nuestro centro de formación y por ende, las intencionalidades adscritas a cada uno de los proyectos que se desarrollan en esta instancia. Una actividad que se pretende que sea asumida a partir del trabajo colaborativo y cooperativo y que propicie desde la visión multidisciplinaria, la interacción académica intra e inter unidad.

### **Subprograma de Innovación pedagógica**

El subprograma de innovación pedagógica abordará experiencias exitosas en el campo de la pedagogía y la formación de formadores que se gestan en el Centro, entendida la pedagogía como la ciencia de la educación cuyos paradigmas se vean plasmados en los distintos planes de estudio de las diferentes carreras que imparten las distintas unidades académicas del CIDE. En este caso la innovación pedagógica debe visualizarse como la introducción de un cambio en un determinado contexto o

situación, y que se da a través de una estrategia a corto plazo con el fin de producir beneficios a través de acciones o actividades intencionales.

Como punto de partida, la innovación se debe concebir como un proceso más planeado, deliberado y sistematizado, más que espontáneo que incorpora o modifica uno o varios elementos para producir un estado de mejoría que por ende supone la presencia de un cambio positivo. Es un cambio, una nueva visión del quehacer pedagógico y en la práctica profesional que no necesariamente debe caracterizar a todo el sistema, pero podría constituirse en un valioso aporte a futuro en que inspire a una renovada filosofía de Centro para sí trascender a la comunidad educativa.

En este contexto, la innovación se debe visualizar no solo como una estrategia pedagógica, sino además como herramienta potenciadora en los procesos de formación, que puede ser aplicada en cualquier contexto, en la práctica pedagógica de muchos docentes y en el ámbito de experiencias educativas situadas en diferentes escenarios y con distintos agentes sociales y escolares; lo que hace posible focalizarla tanto en el nivel micro, de aula, de comunidad o en el nivel macro.

### **Objetivos del subprograma**

Los objetivos que propone el subprograma de innovación abarcan intencionalidades que involucran diversos componentes del quehacer académico del Centro; tal es el caso de la docencia, la investigación, los procesos de práctica y los aportes que se generan desde las diversas modalidades de trabajos finales de graduación que se gestan en las instancias formadoras del CIDE.

Algunos de estos propósitos se citan a continuación:

- Fomentar la participación activa de docentes y del estudiantado en forma individual y comunitaria para maximizar el desarrollo de propuestas de formación con carácter innovador.
- Identificar aquellas prácticas pedagógicas que dadas sus características innovadoras se orientan a la generación de cambios y mejoras en los procesos de formación y aprendizaje del Centro.
- Destacar el modelo o los modelos de innovación que se desarrollan o aplican en la formación de formadores del Centro.
- Determinar las condiciones del contexto específico de unidad académica y del Centro que facilitan la generación prácticas exitosas en la mediación pedagógica. Analizar los enfoques paradigmáticos subyacentes en la práctica pedagógica e innovaciones educativas desarrolladas en el Centro.

- Reconocer, analizar y ponderar los resultados, producto de los procesos de formación e innovaciones educativas que se gestan en el CIDE.
- Evaluar y criticar constructivamente las acciones o iniciativas de innovación en el Centro de formación con el fin de sistematizarlas para generar transformación y creación de conocimiento.

Así, se busca fortalecer el quehacer del CIDE y el desarrollo de acciones estratégicas puntuales que aporten en el impulso, acompañamiento y contribuyan a la consolidación de la política de la educación costarricense, desde la formación de formadores y enmarcados en un contexto que propicia la innovación.

El subprograma se nutrirá y se implementará a partir de la vasta gama de experiencias exitosas desarrolladas en las diferentes carreras que imparten las distintas unidades académicas del CIDE relacionadas con:

- Procesos de mediación en el campo de la pedagogía y la formación de formadores.
- Actividades y modalidades que integran procesos innovadores en el marco de la práctica profesional de las carreras.
- Trabajo finales de graduación

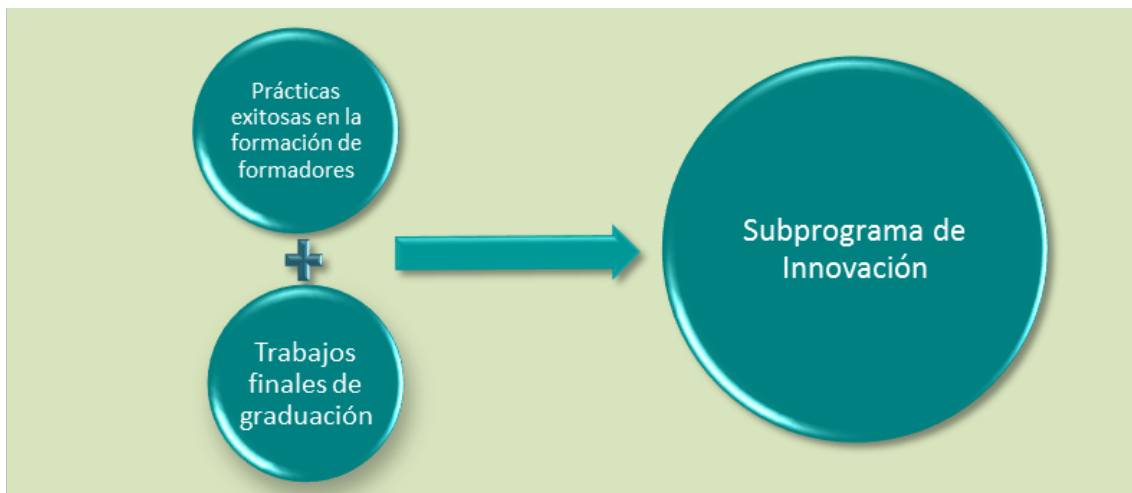


Figura 2: El Subprograma de Innovación se nutre e implementa a partir de experiencias exitosas del Centro.

## **Subprograma de Producción de recursos didácticos tecnológicos**

El Subprograma Producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos, plantea dos áreas para su ejecución. Por un lado, la asesoría, diseño y producción de recursos y materiales didácticos tecnológicos que desde el programa se le brindará a los proyectos participantes que se desarrollan en el CIDE, con el propósito de brindar apoyo y potenciar su ejecución. Por otra parte, que estos productos generados de los proyectos, así como los que se desprendan de la investigación derivada del programa innovación pedagógica; ofrezcan insumos para la producción de nuevos recursos y materiales didáctico-tecnológicos, que puedan ser empleados y aprovechados en los procesos de mediación pedagógica para la formación de nuevos docentes en el CIDE. Además, se espera desarrollar una plataforma tecnológica que facilite los mecanismos para aportar al diseño, desarrollo y difusión de los materiales y recursos en el CIDE.

Se propone que a partir del trabajo multidisciplinario se logre concretar esta nueva dimensión de la producción académica, mediante el diseño y creación de materiales recursos didácticos como herramientas de apoyo más acordes con el dinamismo que debe caracterizar los procesos de investigación. Del mismo modo se debe considerar la visión e intencionalidad pedagógica de cada uno de estos recursos para que efectivamente contribuyan a la pertinencia de los distintos procesos que se gestan desde los proyectos del Centro y su articulación con procesos de formación o las propuestas para trabajo finales de graduación.

### **Objetivos del subprograma**

En su mayoría, los objetivos del subprograma apuntan a la concreción de una serie de pasos o etapas orientadas a la generación de recursos didácticos, principalmente en formato digital, para apoyar los proyectos que se desarrollan en el Centro. Por supuesto que para cada uno de estos productos, su diseño debe obedecer a las características muy particulares en su especificidad y de acuerdo al propósito o intencionalidad del recurso dentro del proyecto en sí. Los mismos se caracterizan por poseer un alto potencial didáctico o una intencionalidad pedagógica, divulgativa o para la promoción de productos y resultados de cada uno de los proyectos.

Entre ellos se citan:

- Desplegar un conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento de los proyectos que desarrollan las distintas unidades académicas del CIDE mediante el diseño y producción de materiales y recursos didácticos tecnológicos.

- Conformar equipos interdisciplinarios de académicos conformados por proyectistas del CIDE e investigadores del programa Perfiles, para la producción conjunta de materiales y recursos didácticos tecnológicos.
- Fomentar la participación activa de académicos y estudiantes participantes en proyectos, en forma individual y comunitaria para la generación de recursos.
- Apoyar procesos de investigación, extensión y docencia mediante la asesoría, el diseño y la producción de materiales y recursos digitales tecnológicos que enriquezcan el desarrollo de procesos de extensión y capacitación.
- Conformar un banco de materiales y recursos digitales tecnológicos que apoyen el desarrollo de diversos proyectos del CIDE y actividades académicas vinculadas a éstos.
- Evaluar y criticar constructivamente las acciones o iniciativas de producción en el CIDE con el fin de sistematizarlas y generar la creación de conocimiento.

Para lograr estos propósitos priva la necesidad de conjuntar diversas miradas, desde las especialidades y experticia de cada una de las personas integrantes del equipo ejecutor del subprograma, sobre el ámbito de acción y sobre el objeto de estudio, en este caso, la producción de recursos. Esto, sin olvidar la complejidad y la relevancia de este tipo de actividades, si se considera que los logros y alcances de la labor que nos aboca, depende en gran medida de las estrategias y la forma cómo el equipo ejecutor logra aplicar sus conocimientos y complementar su desempeño mediante la integración y construcción de nuevos saberes.

Estas miradas no deben concebirse como espacios o instancias aisladas, sino que se procura que a partir del trabajo interdisciplinario del equipo, garantizar la participación de todas y todos los involucrados en el proceso desde su especialidad y especificidad. Para que esto ocurra, se hace necesario la participación activa y la interacción de ambos participantes en cada caso; proyectistas y ejecutores del subprograma. Esto garantizaría que los objetivos propuestos en el subprograma sean compartidos y viables, que las propuestas que se desarrollen, estén planificadas y cuenten con un diseño adecuado a las necesidades de ambas partes siendo estas necesariamente flexibles y en beneficio tanto del subprograma como del proyecto asistido.

Una de las intencionalidades del subprograma constituye una labor de sistematización que destaque el potencial y el impacto de cada proyecto en su contexto y que describa la exploración, el recorrido y los hallazgos en torno a la creación de materiales didácticos tecnológicos, así como la construcción de nuevo

conocimiento que contribuya y fortalezca la ejecución a futuro, de otros proyectos e iniciativas. Además se propone que el diseño y producción de dichos recursos resulte adecuado y pertinente a cada propuesta, donde su uso y aprovechamiento no sea simplemente una habilidad mecánica, sino que cree un entendimiento compartido de los conceptos básicos referentes a aspectos procedimentales que privilegien la equidad e inclusión. Por tanto, el subprograma conformado por un equipo multidisciplinario de investigadores iniciará en esta primera etapa del trabajo, un proceso de exploración y experimentación práctica (científica y sistemática), a partir de la visión de pedagogos y diseñadores que le apuestan a las experiencias concretas de producir materiales y recursos que serían utilizados como soporte y/o apoyo de una actividades educativas específicas, tanto para el proyecto como para la formación de los formadores.



Figura 3. El Subprograma de producción apoya a los proyectos de CIDE mediante la asesoría pedagógica, el diseño y la producción conjunta de recursos didácticos tecnológicos.

### Logros esperados

En el devenir histórico, la Universidad Nacional ha tenido un papel protagónico en la dinámica socioeducativa del país. Por ser heredera y referente del valioso legado de formación docente como lo fue la Escuela Normal, la universidad retoma este legado que ha exigido a su vez una serie de compromisos que deben ir de la mano de la necesidades y demandas de la sociedad en la actual coyuntura. Entre los compromisos adquiridos y específicamente en el campo educativo, se encuentra el de la generación, asimilación y difusión de conocimientos sociales en un ámbito de autonomía universitaria pero con impacto en la realidad educativa del país. En este sentido las líneas de acción de los subprogramas se orientan a fortalecer, renovar,

producir y robustecer estas funciones que se gestan en el quehacer cotidiano del Centro. Asimismo generar desde esta iniciativa, conocimientos de una manera más integral y armónica en correspondencia con las necesidades e intereses de la comunidad CIDE.

Cada subprograma descrito procura ser la integración de un grupo de especialistas que conciben la investigación, la docencia, la extensión y la producción como procesos complejos pero integrados, de construcción colectiva donde la creación de conocimiento, la formación académica, el intercambio de saberes y la experiencia profesional orienten la generación de nuevos saberes, conocimientos y recursos contextualizados e inclusivos para atender y fortalecer la docencia, las iniciativas de formación y extensión que se desarrollan en las unidades académicas del Centro .

Se propone un espacio o punto de encuentro para la socialización de aquellas experiencias de formación que han puesto en práctica diversos enfoques en los procesos de mediación, en la metodología, en las temáticas, en la organización del aprendizaje, en el tratamiento de los contenidos, en la participación de la comunidad educativa involucrada y en la incorporación y uso de las herramientas tecnológicas como elementos potenciadores de estos procesos.

La implementación del Subprograma de Innovación fomentaría en el CIDE, el liderazgo, la iniciativa, el trabajo interdisciplinario y el potencial de todos los estilos de trabajo QUE desarrollan las académicas y los académicos formadores. Por otro lado se podría dar cabida para la realización de otros proyectos, tanto de carácter técnico como didáctico.

Algunas de las ideas que se sugieren, giran en torno al fomento y el desarrollo de la innovación pedagógica en la formación de las diferentes carreras que se imparten en el CIDE, en la innovación tecnológica del Centro en aspectos de profundización pedagógica, en el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías en correspondencia con la actual coyuntura, o en el desarrollo de proyectos con colaboración entre unidades, académicos y en estrecha vinculación con otros centros de formación.

Desde las instancias formadoras se requiere la generación de conocimiento con utilidad social. Para ello se considera que la excelencia académica va de la mano con la responsabilidad social que es la combinación dinámica de producción de conocimiento y su transferencia al entorno humano. Por lo tanto se pretende analizar aquellos elementos básicos de aquellos aportes que respondan a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, familias y las y los estudiantes.

Se aspira a que los subprogramas se constituyan en estrategias de centro para la integración e interacción entre las distintas unidades académicas, con el fin de



concurrir en la satisfacción de las demandas de formación de estudiantado. Por lo tanto se pretende diagnosticar, detectar y valorar provisoriamente aquellas acciones y/o actividades innovadoras que promuevan la formación universitaria sólida e integral de profesionales en el campo de la pedagogía.

Con la puesta en práctica del Subprograma de Innovación se podrían identificar diversos espacios para analizar cómo se gestan y desarrollan prácticas innovadoras y de qué forma impactan el quehacer académico y aportan al alcance de logros educativos. Además posibilita conocer con detalle, quién es su promotor y cuál es la finalidad de su aplicación y quién o quiénes son los usuarios o posibles beneficiarios.

La innovación podría concebirse como un aporte novedoso que contribuya a una mejor consecución de los objetivos de los programas de formación desarrollados en la universidad y en el marco de la actual coyuntura socio-histórica.

### **Otras rutas para el Subprograma Innovación**

Desde la dimensión interdisciplinar, el Programa Perfiles constituye una instancia cuyo potencial podría impulsar otros procesos que contribuyan a la consolidación del CIDE como líder en las áreas de innovación y producción, ambas dentro del ámbito pedagógico. Esta visión inter y transdisciplinaria debe considerar la diversidad de actividades de docencia, investigación, docencia y proyectos que se desarrollan en el Centro, como valiosos insumos que pueden generar otras actividades vinculadas al subprograma, tal es el caso de los se describen a continuación.

### **Red de formadores innovadores**

Con el propósito de facilitar el vínculo entre las distintas unidades académicas u otras comunidades de aprendizaje, se propone la creación de un espacio virtual interactivo que permita compartir y consultar distintas actividades o propuestas de innovación. Como estrategia socializadora, esta red sería diseñada para favorecer la conexión entre las personas vinculadas al programa, de forma que el aprendizaje se produzca no solo en el acceso a los materiales, sino más bien a partir de las interacciones entre las y los participantes y desde el intercambio de ideas y experiencias.

### **Programa de innovación educativa CIDE**

El Subprograma de Innovación aportaría insumos a la sistematización de la experiencia y con ello a la futura creación de un programa permanente que englobe

actividades de innovación para promover cambios y mejoras que se requieran incorporar en la formación de formadores a nivel de centro. Un programa de centro con esta temática mejoraría la capacidad y competitividad académica, así como la gestión. Asimismo el subprograma podría detonar una serie de pautas para la revisión de las políticas, objetivos y acciones estratégicas que aporten el fortalecimiento del Centro, a partir del análisis de las innovaciones educativas que se han o que en la actualidad se están implementando en el CIDE.

### **Retos y desafíos del programa**

Como en toda actividad académica que apunte al cambio, la ejecución del programa presupone afrontar una serie de desafíos que implican la adquisición de nuevas habilidades y la disponibilidad al cambio.

Con la ejecución del Programa, así como la formulación y el desarrollo de los dos subprogramas, se asume el desafío que supone la conformación de un equipo ejecutor de la propuesta con perfil interdisciplinario para apoyar e innovar en la puesta en práctica de una iniciativa que desde su génesis se caracteriza por ser innovadora.

Incursionar en el campo de la producción de recursos implica un gran reto, pero al mismo tiempo una interesante oportunidad de aprendizaje para todos los miembros del Programa, ya que involucra una serie de cambios, no solo en la forma de trabajo investigativo que incorpora el componente de diseño y producción gráfica, sino además en la actitud académica con disposición al cambio y la innovación, que debe caracterizar al equipo investigador.

Otro gran reto de la propuesta es concretar la dimensión interdisciplinaria en la dinámica de trabajo integrado que se requiere para el logro de los objetivos, lo que implica la participación de académicas y académicos de las distintas unidades, carreras y proyectos, como elemento fundamental para la ejecución de la propuesta. Esta metodología propiciaría el intercambio de saberes entre las personas participantes y el mutuo enriquecimiento con temáticas de producción e innovación educativa, entre otras áreas afines al Programa que están presentes en los proyectos y las carreras del CIDE. Por tales razones se plantea el compromiso de generar acciones académicas que traspasen los límites de cada unidad, con el propósito de conformar equipos de trabajo inter-unidades que privilegien la interacción y el intercambio de conocimientos que puedan aportar a la investigación y a la producción.

## **Referencias**

Angulo, L., Miranda, L., Román, G., Ruiz, S. (2014). Subprograma de producción de materiales y recursos didácticos tecnológicos / Perfiles dinámicas y desafíos de la educación costarricense. (Formulación sin publicar). UNA. CR

Angulo, L., Miranda, L., Román, G., Ruiz, S. (2014). Boletín 1: Programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense. UNA. CR.

Programa Perfiles. (2014). Formulación del Programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense para el periodo 2014-2018. Documento sin publicar. Sistema de Información Académica –UNA



Jueves 27 de Agosto

**Ponencias en Sala 3**

### Reencantar la docencia: una propuesta de formación holística

MSc. Marianella Castro Pérez  
Dra. Rocío Castillo Cedeño  
Dra. Ileana Castillo Cedeño

#### Resumen

La formación docente siempre constituirá un tema de abordaje inacabado, dado que si se reconoce que vivimos en una época de constante coevolución y cambio, es necesario poner en la palestra de la discusión pedagógica las diferentes dimensiones que van cambiando, la comprensión de lo que significa la formación docente, en tanto exige lectura permanente de las exigencias de las sociedades globales que persistentemente invitan a reflexionar sobre los evidentes retos que se le plantean a los docentes vinculados con las tendencias mundiales de integración, innovación, de ética de cuidado profundo por los procesos formativos; dado el impacto que tienen los mismos en la vida de los seres humanos y en la construcción de una ciudadanía planetaria más comprensiva, inclusiva y compasiva con la vida.

Desde una visión holística, las escritoras consideran que la formación docente, sobrepasa el currículo o la capacitación continua y permanente, requiere abrir camino para dar paso y lectura a nuevos escenarios socioeducativos, que animan a pensar desde el sentir y el actuar el reencantamiento de lo que significa ser docente. Se plantea una visión coherentemente praxiológica: reflexión, acción, atendiendo la realidad desde una dimensión ética.

**Palabras clave:** docente, holismo, formación, pedagogía, praxiología, ética, complejidad, vida, amor.

#### Antecedentes

Las tendencias actuales vinculadas con la internacionalización de la educación, ponen de relieve que en un mundo en constante transformación, es necesario reflexionar sobre el significado de la formación docente de cara a una serie de desafíos que imponen el replanteamiento con miradas más profundas y rigurosas sobre el impacto de la formación docente en una época donde domina como nunca antes los intereses de mercado, menoscabando la esencia de la formación del ser

humano. En atención a demandas económicas, más que a necesidades formativas sociopolíticas y culturales que atiendan la diversidad.

Desde esta perspectiva, las necesidades formativas derivadas del mercado, brindan pocas opciones para reencantar la docencia en sus diferentes ámbitos. Es común encontrar formadores de disciplinas, no así, formadores de vida. La creatividad, criticidad y sensibilidad para transformar e impactar de manera contundente la realidad se va difuminando y es una realidad evidente a nivel mundial. De ahí que muchas de las reflexiones pedagógicas actuales, vuelvan su mirada a la esencia de la formación, la cual se debe centrar en la vida, de ahí se desprende el concepto de biopedagogía. Es necesario ir al alma de la educación para redescubrir su esencia vital. Según Castillo, I. y Castillo, R. (2013. p.118)

Desde esta perspectiva se requiere una mirada que profundice en el origen social y el sentido de lo humano, además de la esencia de la pedagogía como ciencia formativa en función de la vida. La visión ética de la biopedagogía tiene que favorecer una mediación fundamentada en la justicia; que permita pensar y actuar de modo consciente y reflexivo, para lo cual se requiere la comprensión e interpretación del significado de la libertad. Implica potenciar la inteligencia y la formación de hábitos virtuosos basados en valores que permitan obrar en virtud de la defensa de la existencia.

### **De la formación para la profesión a la formación para la transformación social: Cambio paradigmático**

Esta ponencia tiene como intencionalidad generar la reflexión y compartir experiencias vinculadas con los procesos de formación docente holística y a la luz de la vivencia de las exponentes en el campo investigativo y de su reflexión en el aula universitaria que implica reconocimiento del sentido y significado que conlleva el hecho de ser docente en una sociedad que exige una alta dosis de criticidad, compromiso, ética y ante todo, lectura permanente de la realidad, propiciando un cambio paradigmático que vislumbra la formación holística en, con y para la vida.

Muchas de las propuestas de formación han llevado a las personas docentes a “caer en la trampa del profesionalismo competitivo: credenciales y certificaciones débilmente controladas... y una frialdad profesional para los temas espirituales, éticos y emocionales” (Yus, 2001).

El énfasis formativo aún se asume desde la didáctica y no desde la mediación pedagógica, esta última entendida como el encuentro genuino entre personas, sujetos de derechos, con historias de vida que no permiten establecer límites o divisiones entre la enseñanza y el aprendizaje, porque desde la ruptura paradigmática

que exige el reencantar la educación y con ello la formación docente, es necesario ver la enseñanza y el aprendizaje como un binomio donde se suscitan oportunidades para y desde la cotidianidad, construir nuevos órdenes de sentido en la relación dialógica que se deriva del encuentro y la relacionalidad.

El reencantamiento está en el poder de compartir la alegría de aprender, en el desafío que implica romper las visiones verticalistas y dar paso al arco iris de posibilidades que se derivan de ese encuentro genuino, que permite no sólo mirar desafiando las prácticas de negación de la emoción y la pasión. Eso implica compartir sentidos y encauzar adecuadamente las energías...cultivando desde la formación docente la triada mente, cuerpo y espíritu.

Si bien es cierto, la formación amerita conocimiento disciplinar, amerita el diálogo y la interconexión con otras disciplinas; valorando los aportes para construir miradas más comprensivas del mundo y de la vida. "En una aproximación holística el crecimiento intelectual significa pensamiento crítico, flexible, creativo y la habilidad para investigar, localizar y sacar partido de todas las fuentes potenciales" (Yus, 2001).

La formación docente fundamentalmente, debe posicionarse con claridad de los fundamentos axiológicos que llevan tomar de decisiones más allá de los imperativos socioeconómicos. Responde a una cultura de vinculación con la esencia misma del ser, con sus principios y valores en favor de la vida. La docencia holística, reconoce que "su trabajo siempre sirve a algunos propósitos sociales y no a otros, y que deben ser voluntariosos y capaces de escoger conscientemente a qué propósitos han de servir" (Yus, 2001).

Formación del ser humano, inexcusablemente involucra reencuentro con los afectos, las pasiones, las simpatías, los temores. Reencantar la docencia exige ese reencuentro genuino con lo que se conoce y se desconoce desde la complejidad que implica la vida. De ahí que volcar la mirada hacia el propio ser involucra la comprensión de particularidad y singularidad y la visión que se forma parte de una totalidad. Tan sólo una pequeña parte del bioverso, esencial en esa reconfiguración y reencantamiento de la vida y por ende, del papel que como docentes tenemos, de generar en nuestras prácticas, acciones y transformaciones que conlleven al cuidado vital, que ennoblezcan y exalten la vida.

Esto requiere de educadores y educadoras orientados (as) a procesos de formación que inviten a la construcción de nuevos principios del conocimiento y de los saberes, la aceptación de la diversidad en las maneras de pensar y de ser y en la expresión y orientación de los afectos (OEI, 2008, p.123).

Todo lo que significa este rediseño de la vida y papel docente, significa aprender y desaprender. Pensamos que el trabajo en cuanto a una propuesta de formación docente que encienda la luz de la sabiduría en el amplio sentido del término, no

solamente pasa por el rediseño de planes de estudio a nivel curricular, dado que eso no es lo que marca la diferencia.

Lo que realmente deja huella es el acontecer día a día, lo que pasa en cada uno de los espacios pedagógicos y lo que emerge cuando se conjugan las esencias del ser.

### **Despojarse del dominio y abrirse al poder de los secretos**

Es importante dentro de una reflexión que involucra el reencantamiento docente visualizar el énfasis en relación con la parte de poder docente. Desde un paradigma mecanicista, la figura docente, ha estado fuertemente influida por el dominio y control asociado a la verdad universal. Ese poder sin sentido, donde se le atribuye al docente de un conocimiento y una experticia que lo acredita para calificar, medir, sancionar, se invisibiliza sus emociones, sentimientos, pasiones y en la marcha de la inercia se cometen grandes injusticias.

### **Acercamiento a una propuesta de formación docente para reencantar la vida**

La propuesta de formación docente que las autoras plantean tiene que estar clarísima en lo que significa el compartir de energías y es que en el compartir de energías estamos hablando definitivamente de visualizar al otro como auténtico otro, estamos hablando de comunidades de aprendizaje donde la palabra, la experiencia, la historia y la vida cuentan.

La propuesta de formación que diseñamos, dentro de este marco de reencantamiento, se funda en el cuidado vital, ese que acuna la triada mente, cuerpo y espíritu. Las experiencias de aprendizaje son experiencias de vida, por eso se construyen en ella. La razón y la emoción no son antagónicos en la construcción del conocimiento, sino que se complementan y nutren para dar sentido.

En una aproximación holística del conocimiento los sujetos desde sus sentires y pensares resignifican la vida y la redignifican. Por lo tanto, el docente mediador "media" los vínculos para que se despliegue el pensamiento crítico, flexible, creativo, el encanto y reencuentro con la magia de lo que implica acercarse a la realidad con curiosidad y tenacidad para proponer nuevas alternativas. Obligatoriamente tiene que sacar partido a la singularidad de quienes tienen otra mirada, otras voces, para redescubrir el potencial que hay en las incertidumbres.

Es importante ante el panorama planeado, una formación fundamentada que valore las interconexiones e implicaciones de los ámbitos sociales, económicos,



culturales, políticos, éticos y estéticos, dado que la formación docente, va a impactar en el todo como una totalidad y no desde una visión simple de fragmentos.

La teoría del pensamiento complejo parte de una nueva epistemología, donde no se dicotomizan los sujetos y los objetos ni sus realidades y ambientes de aprendizaje. Se valoran las conexiones, en ocasiones ocultas, que se establecen en el marco de la relacionalidad con el todo.

La docencia holística, parte del supuesto que su fin es la de construir, reconstruir, en función no de una ideología dominante o de un aparato educativo reproductor y momificador, sino que propone intenciones de orden sociocrítico, por lo que es necesario una visión universal de las personas, sus vidas, contextos, apreciando cada detalle para conscientemente impactar la vida con un sentido vital que produzca placer y amor por la vida.

Los propósitos de una formación holística que encante y reencante, visualiza al ser humano desde un enfoque de derechos y responsabilidades multiuniversales. Un enfoque integral e inclusivo que propone que el sentido de lo que se hace se centra en una ética de cuidado profundo donde se comprende la complejidad y la diversidad con sus tonos y matices.

La propuesta de formación concibe múltiples posibilidades de experiencias de aprendizaje, que permitan al docente mantenerse como eterno aprendiz capaz de mirarse a sí mismo en sus conocimientos, afectos y pasiones, para poder desplegar desde su esencia con sabiduría un arco iris de posibilidades en torno a cada proceso educativo.

Una de las tareas fundamentales está en la posibilidad de entrar en permanente diálogo y procesos de autoreflexión y metacognición que fundamenten no sólo su decisión profesional, sino la convicción de que lo que se hace tiene sentido para sí mismo y para otros seres.

Es conveniente plantearse siempre preguntas, indicamos algunas que emanan de la construcción compartida de esta propuesta: ¿Por qué estoy formándome como docente?, ¿Qué significa hoy hablar de docencia?, ¿Cuáles son mis marcos formativos y cómo estos se han configurado?, ¿Cuáles son mis fortalezas integralmente pensadas y cuáles son aquellos aspectos que me inspiran a seguir adelante con un proyecto de vida que pasa de ser personal a ser un proyecto colectivo, porque en la docencia se tocan vidas. Dentro del trabajo docente es fundamental poderse encontrar y reencontrar y decir, en qué posición personal ante la vida me encuentro, en qué postura social y desde luego eso marca el posicionamiento político con respecto a la intención de la formación docente. Que vista desde una visión holística, significa una oportunidad genuina de aportar a la formación de seres humanos, personas identificadas con una ciudadanía planetaria, que comprende el flujo de las

economías y dignifica el ser como prioridad. Constituye un reencuentro innegable; entender la naturaleza multidimensional que nos atañe, la influencia sutil que existe en cada experiencia de vida. Esa que nos señala que lo que haga o deje de hacer tiene implicaciones cercanas e inmediatas, así como lejanas y a largo plazo. Si desde la formación docente, se parte de ese reconocimiento y claridad, todo actuar va a generar cambios y conllevar a dimensiones éticas profundas.

Desde esa ética profunda y fundamental, se celebra la vida en su pluralidad. La variedad de personas, pensamientos, acciones, afectos y sus correlaciones enriquecen todos los procesos formativos. Debe constituirse en una fuerza que impulsa a la creatividad y gozo porque se reconoce que ser docente tiene una connotación profundamente humana, por tanto, compleja e incierta, que lleva a mantenerse siempre atento a hacer lectura del cambio para propiciar transformaciones.

### **La experiencia desde la Universidad Nacional de Costa Rica**

Muchos de los trabajos que se están haciendo en la **Universidad Nacional de Costa Rica** (UNA), principalmente en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) tiene que ver con esa reflexión sobre la necesidad de un cambio en la visión y la acción. De ahí que se hable cada vez más de interdisciplinariedad, complementariedad, diversidad, flexibilidad, creatividad en los procesos formativos.

Desde la experiencia concreta de la Unidad académica que tiene a cargo la formación de docentes en preescolar, se han estado revisando 10 perfiles de egreso universidades públicas y privadas; en este trabajo se han analizado en torno a los cuatro pilares que plantea Delors, (1994) desde la UNESCO: el saber hacer, el saber ser, el saber convivir; dentro de ese marco se ha encontrado escasa referencia a esos saberes fundamentales. Quizás eso indique el por qué el reencantar la docencia, es un desafío que nos convoca.

Los perfiles analizados se enfocan en aspectos de conocimiento y saber meramente técnico y disciplinar. De ahí que no es de asombrarse que se valoren excelentes profesionales desde su disciplina, pero no desde el sentido y compromiso con una realidad que no es finita, lineal y fragmentada.

Si se entendiera que la formación docente no sólo implica un manejo disciplinar e incluso interdisciplinar, sino que conlleva otro tipo de saberes más en armonía con la vida. Eso posicionaría mucho más el ser, el hacer y el convivir; carencias que son visibles en la formación.

Ha sido muy interesante el poder encontrar evidencias que enmarcan clarísimo que la formación se brinda desde una lógica de lo que dicta el mercado. La competitividad, el menosprecio por el desarrollo sustentable del planeta, da luces

de que aún nos encontramos atrapados en los patrones heredados del paradigma mecanicista.

La formación docente vista desde el ser y el convivir para poder hacer, implica una tarea encomiable. La urgencia de atender una cantidad de situaciones que estamos viviendo a nivel social y a nivel ecológico. En el ámbito de formación docente, creemos que es necesario y urgente que se retomen esos aspectos praxiológicos que han sido olvidados. Por supuesto porque nos hacen volver nuestra mirada a nuestras esencias en los pueblos originarios, que exaltaban y daban reverencia a la vida.

Son muchas las personas que concuerdan que es urgente y necesario otro tipo de formación docente. Uno que comprometa a la persona con la dimensión del ser.

Desde el paradigma de la complejidad, hoy muchos estamos resonando y pensando en muchas formas de asumir los desafíos. En ese resonar pareciera que volvemos a retomar el milagro que significa la vida en todas sus expresiones y manifestaciones.

### **Reflexiones finales**

Luego de intentar hacer una abordaje prometedor con respecto a la formación docente y el reencantamiento de la esencia de esa maravillosa posibilidad de aportar a la vida. Comprendemos que la lucha es perenne, que nuestro esfuerzo sobrepasa lo que ha sido instaurado, que hoy más que nunca debemos mirarnos para en esa esencia imperfecta e incompleta buscar la complementariedad compartiendo sentidos y haceres con otros que igualmente ilusionados creen que es posible transformar desde la cotidianidad e impactar el alma y la vida de otros seres para ir generando relaciones de convivencia más saludables y entornos de aprendizaje más cálidos y encantadores.

Desde luego, se requiere toda una actuación también de políticas públicas que impacten de manera recursiva el ámbito pedagógico. Realmente creemos que hacemos una invitación a seguir pensando y soñando... hay mucho más que contar desde este reencantar la docencia y por ende la vida.

Finalizando...después de esta ponencia volvemos al inicio: ¿qué significa reencantar?, a veces se dice ese dignificación y resignificación del ser docente, bueno ¿qué significa la dignificación del ser docente? Las proponentes estamos convencidas que el reencantamiento germina en mirar con nuevos ojos...como lo plantea Nafmanovich, D (s. f.) que tiene algo de magia, algo de color, algo de luz, o mucho de color, y por supuesto mucho corazonar tal y como lo plantea Guerrero, (Enero/Junio de 2011).

Esperamos que este escrito sea una invitación que lleve a reflexionar en torno a lo que son las propuestas de formación de personas que realmente tienen en sus manos la mediación de los procesos educativos, a “repensar la educación desde un paradigma más cálido e integrador, para reencantar a los docentes en esa tarea que les hace especiales, es preciso rescatar el sueño, las ilusiones, las emociones de una profesión que ayuda a construir el futuro de las personas y de la sociedad. Reencantar a los educadores a través de la fusión entre conocimiento y emoción, entre reflexión y sentimiento, entre enseñar y entusiasmar” (Moraes y Torre (2002, p. 55). Es decir, desde propuestas más contextualizadas, pertinentes y más adecuadas a una realidad que grita que se necesita un docente reencontrado y por tanto reencantado por su derecho y compromiso en y por la vida.

## Referencias

- Castillo, I. y Castillo, R. (2013). La mediación biopedagógica desde una perspectiva ética. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 111-121. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Guerrero, P. (Enero/Junio de 2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación Alteridad* N° 10, 2011.
- Moraes, M.C. y Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, (2), pp. 41-56.
- Najmanovich, D. (Enero, 2001). Pasos hacia un pensamiento complejo en salud. Ponencia presentada en el Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). *Paradojas en la formación docente*. Bogotá, Colombia: Ediciones SM.
- Yus, R. (2001). *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI*. BILBAO: España. Editorial Desclee de Brouwer.

## **Prácticas Pedagógicas Sobresalientes: Influencia de la Especialización en Informática y Telemática**

Tania Esther Vargas Ordóñez

### **Resumen (abstract):**

Esta ponencia muestra la forma como la especialización en informática y telemática, influye en prácticas pedagógicas de egresados en diferentes regiones. Se funda a partir de un estudio documental, el desarrollo de un foro virtual y entrevistas semiestructuradas que permitieron determinar factores influyentes y nuevas concepciones en las prácticas pedagógicas con el uso de las TIC.

**Palabras Clave:** Prácticas pedagógicas, TIC, especialización, capacitación

### **Introducción**

En la actualidad, las sociedades se encuentran influidas cada vez más por el uso y apropiación de las TIC como factor primordial de inclusión o exclusión social, razón por la cual, cobran cada vez más importancia en el ámbito educativo, lo cual, hace que los docentes de las diferentes instituciones educativas, se vean en la necesidad de capacitarse en el correcto uso de estas herramientas, para que sean utilizadas como estrategias que permitan aumentar la motivación y el interés de los estudiantes.

El contenido de esta ponencia pretende mostrar cómo la especialización en Informática y telemática de la Fundación Universitaria del Área Andina ha influido en la práctica pedagógica sobresaliente de algunos docentes de diferentes regiones del país, entendiendo como práctica pedagógica Fierro, citado por (De Moreno, 2002):

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro(s.p)

Y entendiendo como práctica pedagógica sobresaliente en este caso, el hecho de que los docentes hayan logrado mejorar su práctica, generando mejores resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto regional,

es decir, lo que es una práctica pedagógica sobresaliente en una institución educativa de vereda, puede que no lo sea en una institución de la capital del país.

En lo referente a la población objeto de estudio, se puede decir que la mayor parte de los egresados de la especialización, la cual forma parte de la Facultad de Educación, son docentes de educación primaria y media, por lo general, de instituciones de carácter oficial, aunque existen docentes de otras instituciones, quienes han decidido desarrollar y finalizar una especialización relacionada con el uso de TIC. Es por esto, que ha surgido la necesidad de hacer un estudio que permita ver cómo han cambiado las prácticas pedagógicas de algunos docentes al involucrar el uso de las TIC en las mismas a partir de un análisis documental, el desarrollo de un foro virtual y entrevistas semiestructuradas. Se trata de analizar cómo han cambiado las prácticas pedagógicas sobresalientes de algunos docentes al involucrar el uso de las TIC en las mismas, para lo cual inicialmente se describen esas prácticas pedagógicas, se determina la percepción de los docentes al respecto y por último se explican los factores que influyen en la implementación de las TIC en las prácticas pedagógicas.

### **Marco Teórico:**

#### **Importancia de la Capacitación Docente en Tic:**

La sociedad actual, se encuentra enmarcada en el uso y apropiación de las TIC, lo cual hace necesario, que los docentes se capaciten en el uso de las mismas para fines educativos. Es por esto, que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO,2008) en el documento “Estándares de Competencias en TIC para docentes” considera que el docente, como persona encargada de que los estudiantes adquieran ciertas capacidades debe ser el diseñador de situaciones de aprendizaje adecuadas y del contexto propicio para el correcto uso de las TIC, esto necesita de los docentes, la preparación pertinente para poderles ofrecer a los estudiantes este tipo de oportunidades.

Por otro lado el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013), publicó las Competencias en TIC para el desarrollo profesional docente las cuales son definidas de la siguiente manera, donde define que los docentes deben tener las siguientes competencias en el desarrollo de su actividad docente:

1. Competencia tecnológica: definida como la capacidad que tiene los docentes de utilizar y escoger las herramientas tecnológicas adecuadas para el desarrollo de su quehacer docente.
2. Competencia comunicativa, la cual se puede definir como la capacidad de establecer contactos en espacios virtuales.

3. La competencia pedagógica: que se entiende como la capacidad que el docente tiene para mejorar la práctica pedagógica utilizando las TIC.
4. La competencia de gestión, que consiste en el poder utilizar las TIC para planear y organizar actividades académicas.
5. La competencia investigativa: que es la capacidad para transformar y generar conocimiento a partir del uso de las TIC.

## **Prácticas Pedagógicas y TIC**

En lo relacionado a las prácticas pedagógicas, nos encontramos en el siglo XXI, el cual exige de los individuos nuevas competencias, tales como el pensamiento crítico, selección de la información, trabajo colaborativo y creatividad (Vallejo & Ospina, 2012), es por esto que es necesario que las prácticas docentes sean renovadas para que puedan resolver realmente los problemas propios del cambio de siglo y logren captar las necesidades reales de los estudiantes que son muy diferentes a las necesidades de épocas anteriores.

(Marchesi, 2013) considera que:

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información, está suponiendo unos retos impensables hace algunos años para la educación y el aprendizaje. Tal vez porque nos encontramos con una nueva generación de aprendices que no han accedido a las nuevas tecnologías sino que han nacido con ellas y se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes a los del pasado. Ello supone un desafío enorme para los profesores, la mayoría de ellos inmigrantes digitales, los responsables educativos y los gestores de políticas públicas relacionadas con la innovación, tecnología, ciencia y educación.(p.7).

Esta aseveración muestra lo necesario que es el estudio de las TIC en la práctica docente y lo importante que puede ser el estudio de experiencias al respecto.

La pertinencia del proyecto en mención responde a diferentes políticas y lineamientos tanto nacionales como internacionales, en cuanto a la importancia de las TIC en el desarrollo de las sociedades, los cuales se resumen a continuación:

Respecto al ámbito internacional, se pueden mencionar:

- Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información y Comunicación (2003 y 2005): Donde se identificaban diez metas para ser cumplidas antes de este año ( 2015) y donde se menciona la importancia de conectar las escuelas a internet y adaptar los programas académicos de primaria y secundaria al



uso de las TIC (Alianza para la Medición de las TIC, 2012) citado por Instituto de Estadísticas de la Unesco (UIS,2013)

- Los Objetivos de Desarrollo del Milenio presentados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2000), la Meta 8.F que establece “En cooperación con el sector privado, dar acceso a los beneficios de las nuevas tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación” (p.1).
- (CEPAL, 2010) Citado por (UIS, 2013), habla de la declaración de Lima, que dentro de sus metas se pueden mencionar algunas relacionadas con la implementación de las TIC en instituciones educativas:
  1. Conectar a banda ancha todos los establecimientos educativos, aumentando el número de computadores y recursos educacionales pertinentes;
  2. El desarrollo de políticas públicas que apoyen la docencia, investigación e innovación.
  3. Capacitación para todos los docentes en lo relacionado con TIC y estrategias educativas, buscando el aprendizaje de nuevos modelos pedagógicos relacionados con tecnologías digitales. (p.6)
  4. Desarrollo de aplicaciones interactivas relacionadas con los procesos pedagógicos.

Apoyo la red interamericana de portales educativos, creando repositorios de información comunes para todas las escuelas.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, en el plan decenal de desarrollo, 2010-2016, menciona los lineamientos a seguir en cuanto al uso de las TIC en educación, con el objeto de llegar a una Transformación educativa, a partir de dotación de tecnología y adecuada conectividad a todas las instituciones educativas, reconociendo la transversalidad de las TIC en todas las áreas del currículo, para esto se han implementado programas gubernamentales como Vive digital y Computadores para educar, donde se busca llegar con equipos y conectividad, incluso a las regiones más apartadas del país.

Este panorama obligó a los docentes de las diferentes instituciones educativas, tanto a nivel de primaria y secundaria, como a nivel superior a capacitarse en el uso y apropiación de las TIC en las actividades educativas, lo cual obtuvo como respuesta, un gran número de programas académicos que pretendían suplir esta necesidad. En este marco, nace la especialización en informática y telemática de la Fundación

Universitaria del Área Andina, en el año 2002, la cual, por ser de modalidad a distancia, tiene hasta el momento más de once mil egresados, en diferentes regiones del país y cuyas principales áreas de desempeño fueron:

- El desarrollo de software multimedia para soluciones específicas.
- El desarrollo de aplicaciones Web para ambientes virtuales.
- Estudios de factibilidad para proyectos que involucren TIC.

La modalidad a distancia, permitió que se pudiera llevar formación posgradual a docentes en las regiones más apartadas de Colombia, puesto que los tutores se desplazaban cada veintiún días a desarrollar sus clases presenciales, el resto de actividades, se desarrollaban de manera virtual a partir de una plataforma educativa en Moodle.

### **Pedagogías Emergentes:**

Para estudiar las TIC y los usos que le han dado los docentes en el aula de clases es necesario recurrir al concepto de Pedagogías Emergentes.

Como pedagogías emergentes se entiende (Segura y Castañeda, 2012):

El conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje (p.15)

Según (Segura y Castañeda, 2012), las pedagogías emergentes tienen algunos rasgos propios de estas como son:

- Poseen una visión de educación que implica nuevas formas de actuar y entender el mundo.
- Basadas en teorías clásicas como el constructivismo o aprendizaje basado en proyectos
- Une los contextos formales e informales del aula.
- Muchas veces se recurre a los proyectos de carácter colaborativo.
- Las actividades escolares involucran compromiso emocional de los participantes por desarrollar las actividades propuestas.

- Tanto docentes como estudiantes se retan en el desarrollo de actividades, con el objeto de mejorar la practica (p.27)

En general, estos autores consideran frente a las pedagogías emergentes que es posible que se esté generando un cambio en la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje, que las TIC son herramientas disruptivas que permiten la transformación de la práctica en el aula y que depende del docente si estos cambios son únicamente en la forma como se incorpora una herramienta en el aula o están relacionados con la posibilidad de construir colectivamente el conocimiento.

## **Marco Metodológico**

### **Tipo de investigación**

El tipo de investigación que se desarrolla en este proyecto es de carácter cualitativo, porque se recurre al estudio de información documental, entrevistas semiestructuradas y un foro de discusión virtual.

Se utilizó el enfoque hermenéutico porque según Hurtado, (2008), está relacionado más con la forma con que el investigador enfrenta el proceso de investigación que con un método, es decir:

Una actitud de apertura y de búsqueda de una comprensión integradora de su evento de estudio. Por esa razón, más que hablar de investigación holística, sería necesario hablar de "comprensión holística de la investigación", es decir, de una manera de ver el proceso investigativo que permite percibir en él lo que, a lo largo de los años, los diferentes modelos epistémicos han aportado. (s.p)

### **Muestreo y muestra**

Para las entrevistas semiestructuradas se tomaron veinte docentes de diferentes regiones del país a quienes se les considera como docentes que han tenido experiencias sobresalientes con el uso de TIC, este proceso se encuentra en curso.

Por otro lado, se desarrolló un foro virtual, donde se citaron egresados de la especialización, el cual se inició con una conferencia por expertos respecto a las Prácticas Pedagógicas y TIC, para luego desarrollar tres preguntas referentes al tema. Es necesario anotar que este foro virtual, se realizó por la plataforma Colaborate, y tuvo la asistencia de cuarenta egresados de diversas regiones.

En ambos casos, se utilizó el muestreo por conveniencia, pues en el primero se citaron a personas que se consideraban egresados con prácticas pedagógicas

sobresalientes mediadas por el uso de TIC y en el segundo, se hizo una convocatoria al foro virtual y asistieron cuarenta egresados.

### **Resultados Parciales**

Teniendo en cuenta que el objeto del proyecto es determinar si el estudio de la especialización en Informática y Telemática influyó en la práctica pedagógica de sus egresados, se puede mencionar lo siguiente:

Respecto a la descripción de las prácticas pedagógicas sobresalientes, en este evento presentamos las siguientes:

El proyecto denominado “Las TIC, una oportunidad para vernos, aprender de la historia, descubrir lo propio y conectarnos con el mundo” (MEN, 2012), cuyo autor, ganó el premio Compartir al Maestro en el año 2011, reconocimiento que se otorga a docentes sobresalientes en diferentes regiones del país. Con este proyecto el docente busca en una institución educativa del municipio de Contratación, Santander, en los grados de 10 y 11, superar los procesos de exclusión que en su interior se viven por ser uno de los municipios donde existe la enfermedad de Hansen, iniciando con los árboles genealógicos familiares y los miembros que padecieron de la enfermedad, relatos de padres de familia y miembros de la comunidad, lo cual permite hablar sobre la enfermedad, acabar con el silencio forzado, comprender más las situaciones relacionadas con estas familias y mejorar la comunicación sobre el tema, lo cual se encuentra en el blog: <http://ellazareto.wordpress.com/> y se creó una comunidad de personas provenientes de regiones con el mismo estigma social en la página [www.ellazareto.com](http://www.ellazareto.com).

Lo anterior permite ver, que el docente realmente ha incluido las TIC en su práctica docente, con resultados que son favorecedores para los estudiantes y para la comunidad, porque no sólo se ocupa de generar procesos de inclusión en sus estudiantes, mejorar los procesos comunicativos, disminuyendo la brecha digital existente en la mayor parte de los municipios colombianos, sino, que también se presentan procesos de aceptación social al interior y al exterior de una región marcada por una enfermedad otro hora caracterizada como vergonzosa, todas las herramientas que se utilizaron para desarrollar el proyecto como la creación del sitio web, el cual fue su trabajo de grado, y otros conceptos de telemática y comunicaciones utilizados por el autor del proyecto, se encuentran incluidos en el currículo de la especialización en mención.

Por otro lado, un docente del municipio de Ipiales quien a partir de las herramientas multimedia y de la web 2.00, buscaba fomentar el aprendizaje de la música andina, propia de su región. El proyecto “Música, Tic y Robótica, elementos esenciales en el proceso de aprendizaje en el aula de clases” que forma parte del proyecto

Musirobotic, el cual, tiene entre sus logros generar un software de aprendizaje auditivo desarrollado como proyecto de grado, capaz de entrenar en compases y notas musicales, logrando desarrollar un acercamiento real de los estudiantes a la música regional, y de esta forma darla a conocer fuera de Ipiales. Estos proyectos le permitieron asistir al Curso Pedagógico de Tecnologías de la Información y la comunicación para docentes colombianos en el año 2014 en Corea del sur, esta actividad pedagógica fue fomentada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.(CVN,2014).

Otra experiencia significativa, ha sido la de nuestro egresado, capacitador de la Escuela Naval de Cadetes de Barranquilla su proyecto de incorporación de la tecnología QR "Quik Response" o respuesta rápida, desarrollado para mejorar la experiencia y el proceso de aprendizaje de los estudiantes del programa de Tecnología Naval en Electromecánica en la Escuela Naval de Suboficiales de Barranquilla con el cual se digitalizaron algunos contenidos para los estudiantes en formato de audio que ahora están disponibles en el portal de Sound cloud. De igual manera se logró la edición de ayudas audiovisuales ahora disponibles en Youtube, y se elaboraron mapas mentales, sopas de letras y crucigramas que facilitarán el proceso de aprendizaje de estos estudiantes" (FUAA, 2014, s.p)

Por último, no menos importante, es la experiencia de una docente de la Institución Educativa Rural San Francisco, vereda San Cristóbal Pena Municipio de Sabanalarga departamento de Antioquia, de posprimaria a quien se considera con una práctica pedagógica mediada por TIC sobresaliente, puesto que a pesar de las circunstancias en que desarrolla su gestión académica, debido a las difíciles circunstancias que rodean las practicas pedagógicas en la escuela rural colombiana, ha logrado consolidar el uso de herramientas TIC dentro de su actividad académica, utilizando blogs y redes sociales para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, al igual que el desarrollo de tutoriales. Ella manifiesta que en este momento ya utiliza los computadores diariamente y que lo hace porque motivan el interés de los estudiantes y lograr aprendizajes más significativos, esto tiene una gran importancia cuando se habla de escuela rural, pues hay que tener en cuenta que estas instituciones enfrentan no sólo la falta de equipos sino un muy bajo grado de conectividad, que no les permite utilizar los beneficios de la web 2,0 todo el tiempo y se ve obligada a implementar estrategias que permitan que los estudiantes trabajen fuera de clases, generalmente en un café internet, cuando suben de la vereda a la cabecera municipal del pueblo. Es necesario comentar que según la misma docente, cuando inició la especialización, apenas sabía manejar de la forma más básica el computador.

Como segundo objetivo, se planteó Determinar la percepción que tienen los docentes seleccionados, sobre la influencia que tuvo en ellos la realización de la Especialización en Informática y Telemática, para lo cual se realizó un foro virtual, el cual fue bastante enriquecedor, puesto que agrupó a egresados diversas regiones

de Colombia y en el cual opinaron sobre los tres aspectos alrededor de sus prácticas pedagógicas con el uso de TIC, los siguientes fueron los resultados:

El cambio en sus prácticas pedagógicas con el uso de TIC:

La práctica pedagógica mejora puesto que piensan que los estudiantes se ven más interesados, motivados y se preocupan por obtener mayor rendimiento escolar

El uso de las TIC en el aula incrementa la creatividad, puesto que cuando los estudiantes utilizan herramientas que ellos consideran de su agrado, tratan de desarrollar mejor los proyectos propuestos por el docente y son más competitivos frente a los otros estudiantes..

Cuando el docente utiliza la tecnología en el aula de clases se acerca más a los estudiantes, mejora la comunicación con ellos.

El uso de las TIC permite ampliar los horizontes académicos tanto de los docentes como de los estudiantes, pues permite el intercambio de conocimiento entre personas que se desenvuelven, tal vez en actividades similares pero en entornos diferentes y la actualización constante.

Se trata de poner el uso de las redes sociales y la web 2.00, en favor de los procesos de enseñanza aprendizaje.

El uso de TIC fomenta el trabajo colaborativo porque debido a la falta de equipos, es necesario que los estudiantes trabajen grupo y de esta forma hasta aprenden a organizarse, convirtiendo una debilidad del sistema educativo en algo que mejora su desarrollo en el aula.

Debido a la falta de equipos, los docentes dejan trabajos en plataformas educativas, incluso en el correo, utilizan también Facebook para que los estudiantes desarrollen trabajos por estos medios, ya que el desarrollarlos utilizando estas herramientas web los motiva a llevarlos a cabo.

Lo anterior nos hace concluir que los docentes consideran que si ha cambiado su práctica pedagógica incluyendo las TIC en el aula de clases, que ha mejorado porque han logrado mayor atención y participación del estudiante a la vez que a los docentes les ha permitido un mayor grado de capacitación y actualización como también la posibilidad de interactuar con personas con los mismos intereses, en diferentes contextos.

Respecto al tercer objetivo del proyecto, que consiste en analizar los factores que influyen actualmente en la implementación de las prácticas pedagógicas de los docentes seleccionados ellos mencionaron lo siguiente:

Los programas gubernamentales como computadores para educar que pretende proveer de equipos a las instituciones educativas, o bien el programa vive digital que

busca llevar conectividad a regiones apartadas del país no parecen suficientes frente a las necesidades educativas del país.

La falta de conectividad y deficiencia de servicios públicos en especial en las zonas rurales, conlleva a que no se aproveche de la mejor manera el uso de los equipos y mucho menos de la web 2.00

La falta de equipos en buen estado y suficientes ya que en la mayor parte de las instituciones educativas, los docentes deben solicitar un turno para utilizar los equipos como computador y video beam una o dos veces por semana o bien utilizan su equipo propio para explicarles a un salón de clases con un gran número de estudiantes.

La frecuencia de uso de TIC en el aula de clases en Colombia, es muy baja debido a la falta de equipos, los docentes hablan de una o dos horas cada quince días, y en las instituciones mejor dotadas trabajan una hora al día con equipos de cómputo o video beam.

Respecto a la indagación a los docentes sobre si habían utilizado lo aprendido en la especialidad, todos contestaron que sí, se refirieron a presentaciones en power point, aplicativos multimedia, uso de office, uso de redes sociales, blogs, correos y uso de sitios web.

## **Discusión**

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados, se puede decir que los docentes inmigrantes digitales, se han visto en la necesidad de incorporar las tecnologías al aula de clases con el objeto de asumir los retos en educación y aprendizaje de los que habla ( Marchesi, 2013), y consideran que si tienen las competencias tecnológicas, pedagógicas y de gestión de las cuales habla el Ministerio de Educación de Colombia, pero nada se habló de actividades docentes relacionadas con la competencia investigativa. Respecto las competencias mencionadas, se puede decir que la mayoría de estos docentes que hicieron su especialización bajo la modalidad de distancia, llegaron a la misma con muy pocos conocimientos en informática, razón por la cual fue necesario que aprendieran desde los aspectos más básicos como el uso de office. Al incorporar estos docentes herramientas sencillas como el uso de una presentación en power point, actividades en office aplicativos o trabajos en las redes sociales, consideran que están mejorando su práctica pedagógica en favor del estudiante, puesto que el primer cambio que notan es la mayor participación e interés de este.

Si bien es cierto que se han mencionado algunos trabajos con una proyección social importante, tanto de manera institucional como regional, lo cual implica que es posible tener mayores alcances con el uso de las TIC en el aula, los otros docentes

entrevistados consideran que en su entorno específico, las estrategias utilizadas con uso de TIC han significado un avance en su práctica pedagógica, es decir, en su contexto son disruptivas tal y como lo mencionan (Segura y Castañeda, 2012)

En el caso de los rasgos propios de las Pedagogías emergentes (Segura y Castañeda, 2012)

Considero que el uso de las TIC motiva al docente a tener mayor creatividad generando nuevos desarrollos académicos ya que tiene mayor acceso a actividades de actualización e intercambio de conocimiento.

El estudiante se interesa más por el aprendizaje, constituyéndose estos procesos en retos que debe superar, mejorando sus actividades académicas, aunque tenga que recurrir a contextos diferentes al aula de clases ya que en esta no cuenta con los medios necesarios en muchos casos, para desarrollar sus actividades.

Debido a la falta de recursos y a la dinámica de las actividades propuestas por los docentes, los estudiantes desarrollan la capacidad para trabajar de manera colaborativa, característica propia de las pedagogías emergentes.

## **Conclusiones**

La especialización en Informática y Telemática, tuvo impacto positivo en sus egresados, porque muchas de las actividades que mencionaron forman parte de los aprendizajes impartidos en la especialización, aunque los desarrollos que ellos hacen son en muchos casos básicos, generan experiencias exitosas en los contextos en que se desenvuelven, en general, bastante atrasados, lo cual permite a los estudiantes, tener en la medida de las posibilidades de la región donde desarrollan su actividad pedagógica un acercamiento a las tecnologías, lo cual permite que sea menor en ellos la brecha de exclusión que se genera entre los que manejan TIC y quienes no lo hacen.

Es necesario, que como docentes seamos conscientes de la necesidad de capacitación en TIC, tanto de su utilización técnica, como del aprendizaje de estrategias adecuadas que nos permitan no sólo la oportunidad de hacer nuestra cátedra más amena, sino la infinita posibilidad de compartir nuestros conocimientos con otras culturas y otras formas de pensar, no importa que tan lejanas sean. Todo esto, es un requisito fundamental, para preparar a nuestros estudiantes adecuadamente, para poder transitar con éxito por la sociedad del conocimiento.



## Referencias

- Centro virtual de noticias de la educación. (2014). Conozca a los trece docentes que viajarán a Corea del Sur. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-340369.html>
- De Moreno, E. A. R. (2002). Investigaciones: concepciones de práctica pedagógica. Folios: revista de la Facultad de Humanidades, (16), 105.
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2014). Areandina en congreso internacional de matemáticas. Recuperado de internet: <http://www.areandina.edu.co/home/index.php/oferta-academica/zona-r/item/694#loaded>
- Hurtado, J. (2008). Investigación Holística o comprensión Holística de la Investigación. Internacional Magisterio No. 31. Febrero-Marzo 2008. Bogotá, Colombia vía internet <http://investigacionholistica.blogspot.com/2011/01/investigacion-holistica-o-comprension.html> revisado el 13/09/2014
- Instituto de Estadísticas de la Unesco. (2013). Uso de las TIC en educación. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ict-regional-survey-lac-2012-sp.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2012). Premio compartir al Maestro 2011. Decimotercera edición. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-287153\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-287153_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2013). Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-339097.html>
- Marchesi, A. (2012). Preámbulo. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura. (2012). Los Desafíos de las TIC para el Cambio Educativo. Fundación Santillana. Madrid. Recuperado de. <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf> revisado el 05/09/2014
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). Estándares en Competencias TIC para docentes. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Ospina, O y Vallejo, M.E. (2012). Como integrar el uso de la Tecnología en la Práctica Pedagógica Cotidiana. Aprender y Educar con la Práctica Pedagógica Cotidiana. Corporación Colombia Digital. Bogotá. 2012.
- Segura, J y Castañeda L. (2012). Tecnologías Emergentes, pedagogías emergentes. En Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D., y Vazquez, A. (2012). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Espiral, 13-32.

### **El papel del docente en el diseño de ambientes pedagógicos agradables**

Marianella Castro Pérez  
María Esther Morales Ramírez

#### **Resumen**

La información contenida en la presente ponencia se deriva del proyecto de investigación "Ambientes de Aula que Promueven Aprendizaje", adscrito al Programa Educación de Calidad y asociado con el Proyecto Talleres Lúdico Creativos que se desarrollan en el INEINA.

La ponencia tiene como objetivo socializar conocimiento en torno al rol trascendental que desempeña el docente en el diseño de un ambiente pedagógico agradable, desde su propia concepción. Se presentan datos relacionados con el ambiente de aula, elementos indispensables que deben estar presentes en el ambiente de aula para que promuevan el aprendizaje, así como los aspectos físicos, metodológicos y socioemocionales del aula y finalmente aquellos que deben mejorarse para promover un aprendizaje de calidad. Se espera que la información se constituya en un insumo para fortalecer las debilidades que se observan en las aulas en el ámbito físico, emocional y motivacional, de tal manera que coadyuve en el proceso de aprendizaje agradable y significativo.

#### **Introducción**

El tema que se presenta surge de la inquietud sentida al visitar diversos centros educativos en el país, donde fue obvio que los ambientes de aula eran diferentes y presentaban carencias en el ámbito físico (temperatura, ventilación, color de las paredes, del cielo raso, la intensidad de la luz, las decoraciones sin objetivo pedagógico y poco acordes con la edad y etapa del desarrollo de los estudiantes, materiales precarios y limpieza deficiente), en el emocional y motivacional (desmotivación, indisciplina, escaso sentido de pertenencia, compromiso en el cuidado del aula), entre otros, así como la poca calidad de los aprendizajes logrado por los niños, niñas, los cuales influían en las relaciones interpersonales, incidiendo significativamente en el aprendizaje. Al respecto cabe decir que la literatura consultada es clara en señalar que para promover el aprendizaje, es necesario que existan condiciones ambientales mínimas, al punto de que el ambiente pueda llegar a ser considerado como "la otra maestra" (Cabanellas, Eslava, Tejada, y Hoyuelos, 2005).

La investigación buscó compilar propuestas, conclusiones y sugerencias dirigidas a docentes, con miras a que logren modificar las características de los ambientes de aula no solo por su propio bienestar, sino por el del estudiantado.

### **Referente Teórico**

Para hablar de ambiente se tienen que considerar múltiples factores y dimensiones del contexto, tales como los físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, humanos, biológicos y químicos, todos interrelacionados entre sí y favoreciendo o dificultando la interacción, las relaciones, la identidad, el sentido de pertenencia y el acogimiento. Por esto el ambiente es fundamental para la promoción del aprendizaje y principalmente para el desarrollo integral de los diferentes actores de la comunidad educativa. Es por esto que Herrera (2006) afirma que “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (p. 2). Así las cosas, el ambiente es visualizado como un espacio con una riqueza invaluable que responde a una estrategia educativa y constituye un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje. Se parte de un concepto de ambiente vivo, cambiante y dinámico, a medida que cambian los niños, los intereses, las necesidades, las edad y los adultos y el entorno en el que está inmerso (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura de Colombia y Fundación Carvajal, 2014, p. 16).

Jaramillo (2007) considera que el ambiente del salón de clases es de suma importancia y esencial en el favorecimiento del desarrollo físico, social y cognitivo de los niños y las niñas. Para (Read y Sacristán citados por Romo, 2012, p. 142), el ambiente es concebido como los aspectos “físicos, sociales y humanos que configuran el espacio-tiempo” en el que el ser humano vivencia experiencias diversas que “le permiten con más o menos facilidad generar aprendizajes que favorecen su desarrollo integral” (p. 143).

Aunado a lo anterior, Romo (2012, p. 143), concibe un ambiente educativo o de aula, como aquel que es promotor de aprendizaje, desafiante y significativo, es “un concepto integrador de elementos que abordan al ser humano como un todo en su diversidad”. Este ambiente va más allá de lo cognoscitivo, tomando en cuenta los sentimientos y deseos en relación con el saber, esta visión holística del aprendizaje y de los ambientes escolares, es enmarcada en el desarrollo integral del ser humano, específicamente de los niños y niñas que se reciben diariamente en los salones de clase.

Jaramillo (2007) hace referencia a que el ambiente en los centros educativos es de vital importancia debido a que la mayoría de las situaciones de aprendizaje que se presentan cotidianamente ocurren a lo interno del salón de clase, sin que ello signifique que es el único donde se aprende. Para esta autora, el espacio y la distribución

del mobiliario, entre otros elementos, contribuyen positiva o negativamente con las relaciones interpersonales que se desarrollan en el ámbito interno del aula entre los diferentes actores del proceso educativo y por consiguiente con la construcción exitosa del conocimiento y del aprendizaje.

Romo (2012, p. 143) argumenta que un ambiente educativo debe ser un espacio cuyas características éticas y estéticas favorezcan la investigación con seguridad y comodidad en cuanto a la luminosidad, sonoridad ambiental, espacios adaptados para las discapacidades y una unidad de color y forma que dé una imagen espacial armónica; un espacio mediador de pensamientos y relaciones sociales con espíritu lúdico, expresivo, libre y respetuoso; con un objetivo educativo claro, compartido, retador y motivante, cuyos recursos culturales y naturales propicien el aprendizaje y la comunicación dialogante, analógica, respetuosa y horizontal y finalmente, que cuente con una organización espacial compartida y diversa, apta para el aprendizaje, que atienda la diversidad de inteligencias y estilos de los estudiantes y que apruebe que cada niño o niña retome los recursos y cuestionamientos cuanto sea necesario.

En relación con esto, Duarte (2003) afirma que “el papel real transformador del aula está en manos del maestro o maestra, de la toma de decisiones que este realice, de la apertura, la coherencia entre su discurso y la manera de actuar y de la problematización y reflexión crítica que él o ella realice de su práctica” (p. 104).

En este sentido, se adiciona que a la hora de adecuar el entorno de aprendizaje son tareas del o la docente **la organización espacial** (disposición de los muebles creando espacios para el movimiento y las actividades de aprendizaje); **la dotación** (selecciona, reúne y hace los materiales y el equipo colocándolos de tal forma que el estudiantado los accese directamente), la **disposición de los materiales** (decide dónde colocar las dotaciones del ambiente y cómo combinarlas y exhibirlas) y la **organización para propósitos especiales** (dispone todo el entorno para promover los fines de la instrucción del programa de ambiente) (Loughlin y Suina, citados por Jaramillo, 2007, p. 5).

### **Calidad de los Ambientes de Aprendizaje**

De acuerdo con Branzi, Viscay, Alfieri y Canzani (2009) la calidad de un ambiente está determinada por la confluencia de una diversidad de factores, tales como “la forma de los espacios, la organización funcional y el conjunto de las percepciones sensoriales (luz, color, régimen, acústico y micro climático, sugerencias táctiles)” (p. 17).

En este sentido el Consejo Nacional de Rectores anota en el Estado de la Educación (2011) que es necesario

... generar ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad, que potencien el desarrollo de los niños y satisfagan sus necesidades, supone atender una serie de dimensiones que incluye el ambiente físico (instalaciones, espacio), los materiales didácticos, la formación inicial y continua de los docentes, el currículo, la concepción de la práctica educativa, la interacción entre niños y docentes y la gestión de los centros (p. 81).

Branzi et al. (2009) abordan la escuela como un sistema de relaciones y comunicaciones que permite "sentirse bien" por parte de los actores del espacio, incrementando la necesidad de "los grandes espacios para comunicar y documentar a los externos y a los internos" (p 42). De este modo la comunicación interna y externa se constituyen en premisa fundamental para la búsqueda, la comparación, la discusión, incorporando a los padres como sujetos activos de la escuela y generando una pedagogía de la relación. Para estos autores, el ambiente debe permitir: experimentar placer al usarlo, ser explorado, empático y capaz de captar y de brindar sentido a las vivencias de las personas que lo habitan.

### **Espacio Físico**

Cabanellas et al. (2005) indican que las escuelas deben ser lugares agradables, organizados y pensados para los niños, los padres de familia y los trabajadores. Un lugar donde "volver cada día con placer, en el que el derecho a la identidad de cada persona pueda encontrar acogida, intercambio y enriquecimiento mutuo" (p. 172).

Para estos autores, la estética es un resultado emergente entre los múltiples diálogos entre la pedagogía y la arquitectura. "Se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico" (pp. 172-173).

Cabanellas et al. (2005) describen un ambiente agradable como aquel que es "...sereno, no violento, que se mueva en el tono medio. Un entorno interesante, no monológico, sino combinado de elementos diferentes" (p. 178). Por su parte, Branzi y et al. (2009, p.16), consideran que un ambiente escolar agradable debe ser un espacio transformable, dúctil, capaz de permitir diferentes maneras de habitarlo y usarlo en el transcurso de la jornada o con el paso del tiempo (...) (p. 18).

Loughlin y Suina (1995) refieren la importancia de que los estudiantes y el personal que trabaja en el centro educativo pasen el día en un entorno donde los colores y los objetos que se elijan se dispongan con cuidado, atención y amor. De esta manera los actores de la comunidad educativa se sentirán participes en la formación y conservación de un entorno agradable que contribuya a propiciar el aprendizaje deseado.

Jaramillo (2007) indica que la organización espacial “consiste en disponer los muebles para crear espacios para el movimiento y las actividades de aprendizaje” (p. 4).

La organización espacial influye en la mayor parte del movimiento y de las conductas físicas de las niñas y los niños en el entorno. De este modo, cada vez que se coloca un mueble o se cambia su ubicación se podría crear un nuevo espacio, aún sin que se percate el profesor que lo creó. Loughlin y Suina (1995) coinciden en señalar que “la organización espacial influye en las acciones y en las conductas y agregan que las áreas desapercibidas pueden respaldar o contradecir los propósitos y expectativas del profesor respecto de la conducta infantil” (p. 67), de ahí la importancia de conocer los espacios para cada propósito de aprendizaje y de observar constantemente la interacción de los niños con el ambiente y los elementos que lo conforman.

Duarte (2003) plantea que desde la planificación del arreglo del aula “... se requiere que el maestro tenga en cuenta la manera como distribuye los espacios al interior del salón de clase” (p. 3). Dicha autora resalta la importancia de que el personal docente tome en cuenta el comportamiento desarrollado, así como el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones entre las personas, los roles establecidos y las actividades que se realizan, para así poder efectuar adecuadamente la disposición espacial. Existe “una enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individuación pero también la socialización” entre los niños, niñas, docentes, personal administrativo, padres de familia, comunidad, entre otros (Duarte, 2003, p. 106).

Asimismo, la organización de los ambientes educativos va a depender de la creatividad de los docentes y estudiantes, así como del presupuesto con el que cuenten, sin embargo, no puede faltar en la adecuación de los ambientes educativos, los principios básicos de limpieza, orden y belleza. Por ello, es fundamental evitar una formación escolar que dé poca importancia a la estética en el proceso de aprendizaje a tal punto que no la reconozca como una necesidad o como un derecho de los menores de edad y de los adultos responsables de formarlos. Aquí el rol docente es fundamental, ya que su actitud, comportamiento y desempeño dentro del aula, influye en la motivación y construcción del aprendizaje.

### **Problemas del entorno**

Los problemas del entorno se pueden analizar desde dos perspectivas: una es de comisión y la segunda es de omisión. Los problemas de comisión pueden describirse según Loughlin y Suina (1995) como “algunas conductas y algunos acontecimientos asociados con esquemas específicos de la organización espacial, la dotación o la disposición de materiales” (p. 36).

El cuestionar la relación entre los acontecimientos del entorno y la conducta del estudiantado, podría permitir al docente identificar disposiciones ambientales promotoras de cambios que favorezcan la aparición de conductas deseadas, lo que hace prescindible contemplar en la planificación de las disposiciones del ambiente, la formulación de preguntas cruciales acerca de acciones físicas (Loughlin y Suina, 1995).

Sobre esto Loughlin y Suina (1995) se cuestionan acerca del espacio que ocupan los estudiantes al mismo tiempo; si están sentados, de pie o moviéndose; el tamaño del equipo y material de trabajo; si trabajan de un modo cooperativo o independiente; si usan papel para describir, leer, o calcular y si requieren reunir dentro o fuera del espacio. Preguntas que pretenden facilitar a los docentes la comprensión sobre las disposiciones necesarias para diseñar entornos con fines específicos. De ahí la importancia de distribuir el ambiente escolar contemplando las necesidades del estudiantado y las actividades que se realizarán. La organización del salón de clases al ser visualizado desde la perspectiva de los niños y las niñas, podría resultar en un ambiente propicio para la comodidad y el gusto de educandos y adultos que convergen en el espacio de aula, puesto que se están considerando las características, intereses y necesidades de la población, así como el trabajo a realizar en el lugar, aspecto que se constituye una premisa de la labor docente.

Jaramillo (2007) contempla que el docente también debe tener en cuenta “un lugar para trabajar él o ella” desde donde este pueda tener una vista panorámica de toda la clase, para ello se sugiere que no se ubique ningún mueble alto en mitad de la clase (p. 3). Además, recomienda el uso de áreas de trabajo claramente delimitadas, en las que se estimule que los niños y niñas elijan, exploren, experimenten, clasifiquen, prueben, compartan e interactúen con otros pares y docentes.

Cabanellas et al. (2005) plantean “nuevas posibles formas del aula, incorporando a la tradicional planta rectangular formas diversas, en L o en T, que permitan más opciones en la educación de los espacios en ámbitos diferenciados de actividad” (p. 165). Algunas aulas escolares cuentan con espacios limitados, no obstante, es importante darles un uso provechoso a todos los espacios con los que se cuente, sean internos o externos, mismos que algunas veces son poco considerados y aprovechados.

### **Sonidos influyentes en el ambiente**

Para Branzi et al., (2009), es eminente disminuir el nivel sonoro de un ambiente escolar mediante un proyecto acústico que incluya el ruido de fondo, elimine los ruidos perturbadores y desarrolle las potencialidades sonoras. Lo anterior es fundamental pues es recomendable que los niños estén en contacto con los agentes externos para que puedan escuchar sonidos del viento o la lluvia por lo que no

es conveniente que haya excesiva insonorización acústica del edificio respecto del exterior.

### **Los materiales**

Considerando las características particulares de los niños y niñas según sus grupos etarios, se requiere seleccionar materiales y equipo apropiados para el desarrollo de ellos y ellas, a fin de que se conviertan en medios para brindar experiencias de calidad y sobre todo de aprendizaje. Los materiales del aula deben ser elegidos para promover la creatividad, exploración, manipulación, interacción e integración con la diversidad cultural y características propias de la región.

Lo anterior incide en el compromiso y conducta de los estudiantes hacia las actividades de aprendizaje significativo e influye en el período de atención, en la variedad de destrezas producidas por el entorno y en la preferencia o no de unos materiales sobre otros (Loughlin y Suina, 1995).

El valor del orden tiene relación con la organización y la distribución de los materiales didácticos, es decir, destinar y mantener para cada recurso un lugar específico en el cual sean los responsables del orden los docentes y estudiantes. Un ambiente limpio, ordenado y bonito es un ambiente agradable, que le ayuda a los niños y niñas a comprender, a apreciar la belleza y a desarrollar hábitos (Branzi et al., 2009, p. 80).

### **Ambientación del aula**

La ambientación del aula genera un sentido de bienestar y calidez a los espacios ya que los colores, el tipo de figuras y elementos usados favorecen el clima del salón escolar. Las decisiones que tome la maestra provocarán que cuando el niño o niña ingre al aula, tenga una impresión buena, agradable o penosa. Al respecto, Reinsberg (citado por Castro, León y Contreras, 1999), apunta que las aulas deben tener un "ambiente cálido y agradablemente decorado, por lo que la maestra debe dar al centro y a su clase un aspecto acogedor, que ofrezca a los niños emociones de orden estético" (p. 63).

El uso de elementos decorativos debe ser acorde con el contexto, de manera que los objetos sean significativos para los niños y niñas, con imágenes derivadas de la realidad que no transmitan estereotipos comerciales y antivalores. Es decir, no se recomienda el uso de figuras tales como las de las películas, caricaturas, entre otros.

### **Ambiente, conducta y aprendizaje**

Favreto (2008) plantea la importancia de que los maestros y las autoridades de



las escuelas tengan presente que la clase debe ser pensada como un espacio donde todos merecen sentirse bien.

La dimensión estética debe convertirse en una cualidad de la pedagogía, en los entornos educativos, ya que para el aprendizaje, el placer, la dimensión lúdica y la estética se entrelazan, debido a que lo que se aprende debe ser agradable y divertido (Branzi et al., 2009)

Acerca del ambiente y la conducta, Rinaldi resalta la reciprocidad entre las personas y su ambiente, debido a que ambos son activos e influyen el uno sobre otro (citado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura de Colombia y Fundación Carvajal, 2014).

### **Clima afectivo en los ambientes educativos**

“Una educación adecuada solo puede ocurrir en un contexto de buen cuidado físico y cálidas relaciones afectivas” (Consejo Nacional de Rectores, 2011, p. 63). Este mismo autor menciona que “la relación pedagógica entre niños y docentes ha demostrado ser más efectiva cuando incluye cuidado, crianza, preocupación por el bienestar general de cada niño o niña y apoyo al aprendizaje” (p. 99), por lo que cabe decir que el papel del docente es fundamental, ya que su actitud, comportamiento y desempeño influyen en la motivación y construcción del aprendizaje que logren sus estudiantes.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Rectores (2011), ofrecer una enseñanza excelente exige que los docentes desarrollen un conjunto de competencias muy sofisticadas y que los sistemas educativos garanticen que esa excelencia se produzca efectivamente, en condiciones que varían de aula en aula, y con poca supervisión. Elevar la calidad de la enseñanza supone cambiar lo que ocurre en el salón de clases (p. 101).

Si el ambiente escolar no permite al estudiante sentirse valorado y obtener con éxito sus estudios y recompensas; este puede experimentar vergüenza y humillación y surgir problemas emocionales afectivos como la indefensión y la desesperanza aprendida (De la Peña, 2006).

Es importante para lograr aprendizajes significativos crear un clima donde predomine el buen trato con las personas sean adultas o menores de edad, que exista entre ellos relaciones de diálogo mutuo, el respeto por las individualidades personales (ritmo de aprendizaje, necesidades educativas especiales, valores culturales y personales) a fin de propiciar la convivencia, la participación, la libertad de expresión, la escucha activa y el respeto a la opinión, todo lo cual deriva en la potenciación de un clima de alegría, creatividad, juego y de compañerismo.

Lo antes dicho revela la importancia de proveer dentro del aula, un clima cálido, respetuoso, empático y afectuoso, que permita al estudiantado vivenciar confianza y bienestar en las interacciones con los otros miembros de la comunidad educativa, facilitándoles el aprendizaje así como al personal docente identificar lo que esté obstaculizando o dificultando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Luego de realizar este recorrido teórico relacionado con los aspectos más sobresalientes en los ambientes escolares, cabe señalar que el proceso de aprendizaje implica una cantidad de detalles y cuidados muy amplios, por lo tanto, una de las funciones de las autoridades y docentes es prever anticipadamente las condiciones que favorecerán directamente a los niños y niñas. En los siguientes apartados se ahondará en las opiniones de la población docente participante en esta investigación.

## **Marco Metodológico**

### **Tipo de estudio**

La investigación se realizó con enfoque mixto, se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas, las que no son excluyentes, no se sustituyen, pero sí se complementan.

El tipo de estudio fue exploratorio y descriptivo. Exploratorio debido al poco estudio del tema del ambiente escolar en el país y descriptivo porque se hace un diagnóstico para caracterizar los ambientes escolares, sus rasgos peculiares y sus implicaciones en el aprendizaje desde la visión de la población docente.

### **Población meta**

La población corresponde a 28 docentes de instituciones educativas públicas seleccionadas intencionalmente, mediante un proceso de coordinación y negociación con las y los directores de escuelas que se mostraron anuentes a participar y a la vez cumplieran con criterios de estratificación, tales como, contextos de clase media, alta, de atención prioritaria y rural de varias de las provincias del país.

Del total de docentes la mayoría imparte II Ciclo (50%), en menor cantidad están los que pertenecen a I ciclo (35.7%) y son pocos los docentes que imparten materias especiales (3.1%).

La mayoría de los y las docentes participantes tienen desde 4 años de experiencia hasta 22 años laborando en educación.

### **Instrumentos**

Se diseñó y aplicó un cuestionario a la población docente de aula.

## **Tipo de análisis**

Dado que el estudio tiene un enfoque mixto, los resultados se presentan alternando los datos cuantitativos con los cualitativos según corresponda. Los datos cualitativos son analizados con base en las categorías que surjan de la información obtenida del instrumento.

En el siguiente apartado, se realiza el análisis de datos obtenidos por medio del instrumento aplicado al grupo de docentes participantes.

## **Análisis de datos**

A continuación se hace un recorrido por las respuestas brindadas por el personal docente de las diferentes instituciones participantes, se analizarán las características de los ambientes escolares que perciben en sus aulas, según opinión de ellos y ellas.

Las y los docentes describen el ambiente de su aula como tranquilo, armonioso, bueno, cómodo, acogedor, positivo, respetuoso, ordenado, motivador, amistoso y participativo. No obstante, un grupo de personas lo concibe negativo, ya que los estudiantes "se pelean sin ninguna razón, en forma inesperada, se burlan entre sí", "existen grupos difíciles por su conducta" y hay indisciplina, entre otras. Si bien la población docente visualiza los ambientes de aula de manera positiva, alrededor de un 12% considera que es difícil el manejo de la conducta de algunos estudiantes que continuamente "desordenan el grupo".

La población docente señala como indispensable para que un ambiente de aula sea propicio para el aprendizaje, el respeto, la limpieza, el espacio físico, los materiales, la adecuada ventilación e iluminación, el mobiliario cómodo, la motivación por aprender, la capacidad de escucha y comunicación entre el docente y estudiante, el nivel de ruido interno y externo, la cantidad de estudiantes por grupo, las actividades creativas, los límites, la decoración y el dominio del tema por parte del docente, lo que pone en evidencia que en el ambiente intervienen aspectos de orden físico, social y emocional. Si bien algunos no dependen del docente, sí inciden en el éxito académico.

## **Aspectos físicos del aula**

En relación con el tamaño del aula, las docentes en su mayoría lo perciben "cómodo" o "más o menos cómodo" con respecto a la cantidad de estudiantes del grupo. Menores porcentajes dan cuenta de que las aulas son incómodas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consideran que la iluminación es "buena" (89.2%), y solo tres personas la ven regular, ninguna la percibe ineficiente. La ventilación es vista como "buena" por la mayoría (18), "regular" por seis de las personas e inadecuada por tres de ellas.

Respecto al nivel de ruido interno y externo, las educadoras en su mayoría lo ven adecuado, un grupo menor lo señala regular y pocas dicen ser inadecuado. La opinión de la mayoría de las maestras acerca del aseo del aula es buena ya que están limpias y ordenadas y son pocas las personas (3) que señalan que no tienen el grado de limpieza necesario. Desde la visión de las docentes, el mobiliario es adecuado y cómodo y el 53.5% dice que está en buen estado mientras que para el 42.8% está regular, solo un 1% menciona que está en mal estado.

En opinión de las docentes consultadas, se sigue manteniendo en las instituciones educativas las tradicionales hileras frente a la pizarra como forma de organizar el espacio y son pocas las aulas en las que se encontró una distribución más flexible y que permite el intercambio social y académico entre pares. No obstante, la movilización o tránsito que permite la distribución del mobiliario es percibido por las docentes como adecuada (57.1%) o regular (28.5%), solo un 14.2% responde que es inadecuada.

Respecto a la ambientación del aula, se encontró que hay elementos decorativos que según las docentes cumplen funciones de ornato y pedagógicos.

### **Aspectos metodológicos**

El personal docente considera que en sus clases la metodología predominante es la expositiva magistral con copia en la pizarra, solamente un 28.5% menciona las actividades lúdicas o los juegos como parte de sus estrategias de enseñanza. Esto conlleva a la necesidad de buscar un equilibrio entre las actividades metodológicas que se realizan y las lúdicas, especialmente por el impacto que las estrategias vivenciales, activas, reflexivas y participativas tienen en el desarrollo integral del estudiantado.

Del total de respuestas brindadas por las docentes se deduce que el 50% utiliza en sus lecciones materiales como fotocopias o libros de texto, los cuales guardan coherencia con las estrategias metodológicas tradicionales que se mencionaron anteriormente. Cerca de un 30% de los y las maestras anotan el material concreto que emplean y los recursos audiovisuales (16%) como apoyo a sus lecciones. Esto pone en evidencia la responsabilidad que tiene la población docente en la asertiva escogencia y selección del material con que trabajará.

### **Aspectos socioemocionales**

Acerca del papel que juega el ambiente de aula en la conducta del estudiantado, los y las docentes lo visualizan como un elemento primordial en el caso de aquéllos catalogados con problemas en el aula, en la medida que favorece el estado de ánimo, la relajación del niño o niña, la disciplina, la motivación para aprender, el control, la estructura, el orden y hace que se muestren menos agresivos y distraídos,

todo lo cual influye en el proceso de enseñanza, en el desarrollo de las lecciones, en la atención, concentración, motivación y en el aprendizaje.

Además las docentes conciben que el nivel de interés y motivación de sus estudiantes ante el aprendizaje está caracterizado por mucho estrés y poco o nada interesados en el aprendizaje, aspecto que incide en la dinámica de aula y es a la vez un llamado a reflexionar acerca de las razones por las que los niños y niñas no están nada o poco comprometidos. Las docentes remiten a la importancia que tiene el ambiente en el estado emocional de quienes conviven en el aula, sobre todo lo relacionado con el interés, el respeto, el ánimo, el agrado, la atracción, la disposición, la concentración, el comportamiento adecuado, la seguridad, la protección y la tranquilidad. Los niños y niñas, desde la perspectiva de sus docentes presentan manifestaciones de afecto muchas veces durante la jornada escolar, son pocos quienes consideran que estas no son tan frecuentes.

### **Aspectos por mejorar para favorecer el ambiente**

Las respuestas brindadas por las docentes respecto a los aspectos que deben mejorarse para favorecer el ambiente, están relacionadas con la responsabilidad que le compete directamente al maestro y otras que son externas a ellos o ellas. Las que son responsabilidad del personal docente: la posición de los pupitres (10.7%), la promoción de la participación del estudiantado (10.7%), la decoración (7.1%) y la metodología (7.1%), mismas que suman alrededor de 35%. Los aspectos que deberían mejorarse pero no son potestad de los educadores son: el espacio físico más adecuado, amplio y seguro (35%), la cantidad y calidad de los materiales didácticos (21.4%) y contar con un casillero, el nivel de ruido externo y el apoyo familiar, con un 3.5% respectivamente.

Por último, las sugerencias que acerca del tema de los ambientes escolares dan las educadoras, están relacionadas con el aprendizaje (como pauta positiva para el aprendizaje), la metodología (donde el juego y la creatividad son fundamentales), la capacitación docente (que permita mejorar sus conocimientos en diversos campos), la motivación (ambientes atractivos que motiven el aprender), la cantidad de estudiantes (menor número de estudiantes para una atención individualizada), el rol parental (integración familia-escuela), el rol docente (ejemplo de rigurosidad, responsabilidad y cariño), el espacio físico (aulas más adecuadas, acogedoras y amenas) y el mobiliario (mejorar el tamaño y la disposición).

### **Conclusiones**

Posterior al proceso de investigación teórica y de campo, se presentan las conclusiones

- En las opiniones aportadas es reiterativa la solicitud de moderar el nivel de ruido interno y externo de los salones de clase, los docentes refuerzan la necesidad de lograr ambientes de consideración, respeto y atención, donde los gritos no sean parte de la dinámica de aula.
- Las docentes son responsables de seleccionar, diseñar y aplicar los materiales que apoyan el desarrollo de sus clases y de los contenidos de las mismas, por lo que deben ser cuidadosas en estos procesos a fin de despertar el interés y deseo de aprender en los niños y niñas.
- Las docentes en su mayoría utilizan metodologías expositivas, magistrales y de "copia en pizarra" para impartir sus clases, pocas usan otro tipo de estrategias más lúdicas o juegos.
- Para que un ambiente propicie el aprendizaje, las y los docentes ven indispensable una sintonía entre los aspectos físicos (el espacio, la limpieza, los materiales, ventilación e iluminación, mobiliario, orden, materiales, entre otros), los socioemocionales (el respeto, la tranquilidad, relaciones interpersonales adecuadas, comunicación, etc.) y los de aprendizaje (participación, motivación por aprender, dinamismo, preparación de las docentes, entre otros).
- El ambiente del aula es concebido por los y las docentes como tranquilo, participativo, acogedor, positivo, respetuoso, ordenado, motivante, amistoso, son pocos quienes lo visualizan negativamente.
- El ambiente adecuado remite, según las docentes a estados emocionales positivos para quienes estén en el aula y posibilita la concentración, el interés, el respeto, el agrado, la atracción, la disposición, la protección, la motivación, la estabilidad y la seguridad.
- Según los docentes, el ambiente incide en la conducta del estudiantado pues ayuda a mejorar el comportamiento, la concentración, el estado de ánimo, la motivación, la disciplina, el autocontrol, la estructura, el orden y genera un clima más relajado y menos estresante.
- Las y los docentes aplican enfoques disciplinarios positivos, aunque no en todos los casos pues el estudiantado dijo recibir tratos inadecuados de parte de algunos maestros. Además la motivación es considerada por las y los docentes como el principal factor que incide en el interés por aprender y en el estado emocional de los niños y niñas y califican sus demostraciones de afecto como buenas, cordiales, respetuosas y positivas.

- Las docentes anotan que los puntos de mejora en el aula se remiten a aspectos físicos (espacio más amplio), materiales (concretos y adecuados para el desarrollo de la clase), nivel de participación de los estudiantes (permitir mayor expresión), metodología (creativa, dinámica), decoración (variada y con participación de los estudiantes en la elaboración), espacio para objetos personales, el nivel de ruido externo, la cantidad de niños y niñas por aula y más participación de padres y madres.

## **Recomendaciones**

A continuación se presentan una serie de recomendaciones relacionadas con los ambientes escolares, a fin de proponer posibles caminos por los cuales transitar en beneficio de la calidad del proceso de aprendizaje que protagonizan los niños, niñas y docentes.

- Ahondar en los cursos de carrera la importancia de valorar el ambiente como “la otra maestra”, así como el aprendizaje que promueve los materiales, el mobiliario, el espacio físico, las interacciones y las relaciones en el centro educativo, entre otros y reforzar en los docentes que el ambiente escolar y de aula es importante en la medida que la escuela se constituye en el lugar donde pasan la mayor parte del tiempo y en el que las necesidades, las carencias materiales y físicas repercuten en la calidad del aprendizaje, así como en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores del proceso educativo.
- Contextualizar las construcciones e infraestructuras, de manera que respondan a la identidad cultural, a las condiciones climáticas y ambientales del lugar y propicien espacios para el fortalecimiento de la identidad personal y cultural.
- Valorar la cantidad de niños y niñas por aula a fin de que sea viable el brindar una atención más individualizada, establecer relaciones interpersonales más cercanas, contar con tiempo para “verse a los ojos”, reír juntos, acompañar los procesos de aprendizaje y disminuir el nivel de estrés, entre otros elementos.
- Prestar atención a aspectos físicos tales como el tamaño del aula, el mobiliario, el nivel de ruido, la iluminación, el color, la ventilación, la temperatura y el aseo de la escuela, entre otros, ya que fueron valorados como determinantes en la calidad de los ambientes y en las posibilidades de aprender y de sentirse a gusto.

- Utilizar metodologías más activas, participativas y coherentes en todos sus elementos (materiales, distribución de aula, mediación del aprendizaje, papel docente y de los niños y niñas, definición democrática de las normas de aula, entre otros) que el mismo ambiente no refleja.
- El papel del docente como adulto responsable de mediar el aprendizaje es fundamental e implica un esfuerzo por conocer a los niños y niñas a su cargo, sus deseos, intereses, necesidades y características del desarrollo, para lograr adecuar sus prácticas para la construcción de un aprendizaje efectivo y significativo.



## Referencias

- Bonell, M. (2003). El aula escolar, escenario propicio para gestionar una cultura para prevención de desastres. En línea: [http://www.cridlac.org/cd/CD\\_BivaPaD/pdf/doc15112/doc15112-contenido.pdf](http://www.cridlac.org/cd/CD_BivaPaD/pdf/doc15112/doc15112-contenido.pdf)
- Branzi, A.; Viscay, C.; Alfieri, M.V. y Canzani, M. C. (2009). Niños, espacios, relaciones: Metaproyecto de ambiente para la infancia. Buenos Aires: Red Solar de School of Art and Communication S.R.L.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2012). Ambientes saludables. La primera infancia en perspectiva. Universidad Abierta de Reino Unido. Child and Youth Studies Group. Reino Unido. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11596>
- Cabanellas, I., Eslava, C., Tejada, M. y Hoyuelos, H. (2005). Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Castro, M.; León, A.T. y Contreras, V. (1999). Factores que favorecen la calidad de la atención a la niñez. San José, Costa Rica: UNICEF, UNIPRIN.
- Consejo Nacional de Rectores. (2011). Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>
- Favretto, F. (2008). Beauty and Learning. Conferencia Anual de la NAEYC. Dallas, USA.
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. Revista de Educación y Desarrollo, 29. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Garcia.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal. Primera edición. 2014. Lenguajes y ambientes de lectura. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ContenidoPrimeraInfanciaICBF/Documentaci%C3%B3n/Documentos-2014/Junio/AMBIENTES.PDF>
- Herrera, M. (2006) Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. No. 38/5. Ed: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 23 de marzo de 2008, de <http://www.rieoei.org/1326.htm>.

- Jaramillo, L. (2007). Planta Física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula. Recuperado de <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>
- Loughlin, C. y Suina, J. (1995). El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización. Madrid: Morata.
- Robert, P. (2007). La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso, "Cada alumno es importante". Director del Colegio Nelson Mandela, de Clarensac, Gard, Francia. Traducción: Manuel Valdivia Rodríguez. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-121492.pdf>
- Romo, V. (2012) Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. 142-145. En Peralta, V., & Hernández, L. (Compiladores) Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. OEI y UNICEF Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Wardle, F. (2012). Creating Indoor Environments for Young Children. Community playthings. New York. Recuperado de [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=294](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=294)

### Desafíos pedagógicos en contextos de pobreza

María Luján Bertella

#### Resumen

Esta ponencia se propone analizar los desafíos que representa para el sistema educativo las prácticas de enseñanza y aprendizaje en instituciones ubicadas en contextos de adversidad socioeconómica. Cuando se habla de desafíos se hace con respecto a los obstáculos pero también a las posibilidades que se pueden gestar aún en la condición de pobreza en la que se encuentran inmersas. Propone una reflexión en torno a las estrategias áulicas e institucionales implementadas a nivel escolar, así como a las definiciones de la administración central respecto a políticas educativas dirigidas a garantizar la equidad.

#### Introducción

Los procesos pedagógicos en contextos de pobreza plantean desafíos al desempeño del rol docente y a las conducciones políticas educativas. La manera de afrontarlos refleja la fuerte tensión entre la posibilidad reproductora de la escuela y su posibilidad democratizadora, convocando a la institución educativa a la construcción de un espacio inclusivo y de aprendizaje significativo para sus alumnos.

A nivel institucional, la expresión de la pobreza en la vida cotidiana interpela a directivos y docentes respecto de los límites y las posibilidades de la función educadora de la escuela.

La implementación de espacios de intercambio y organización compartida del trabajo escolar facilita la determinación de las variables de mayor incidencia en el fracaso escolar y de allí, la elaboración de líneas de acción tendientes a su abordaje y búsqueda de resolución.

Los desafíos pedagógicos en el aula y en la escuela se canalizan entonces a través del seguimiento de estrategias diversificadas en torno a determinados ejes de acción, entre otros:

- Identificación de las condiciones que favorecen la estabilidad en la conformación de los equipos de conducción y equipos docentes.

- Organización de los tiempos curriculares de modo tal que se facilite un espacio institucional de intercambio y producción de proyectos de mejora educativa.
- Construcción de consensos en torno a las prioridades pedagógicas en la escuela: por un lado la inclusión y permanencia de niños y jóvenes excluidos del sistema, por el otro, la definición de las estrategias didácticas dirigidas a la totalidad del alumnado para profundizar aprendizajes significativos y de calidad.
- Repensar las formas de vinculación de la escuela y el entorno en tanto colabora a profundizar el sentido de pertenencia institucional de los alumnos, lo cual incide de manera favorable en sus aprendizajes.

A nivel de la definición de políticas educativas, los desafíos que representa el trabajo pedagógico en contextos de pobreza conduce a repensar las condiciones laborales docentes, la flexibilización curricular, la readecuación de los tiempos y los espacios, la revisión de las estructuras educativas rígidamente graduadas, los criterios de evaluación y promoción, así como los aspectos normativos respecto a la forma de acceso al cargo docente, que se desarrolla más adelante.

### **Entre la reproducción y la transformación: los desafíos educativos en contextos de adversidad socioeconómica**

Cuando se reflexiona acerca de las posibilidades y los obstáculos pedagógicos institucionales que se presentan en escuelas en contextos de pobreza,

Baquero (2001) refiere acerca de las condiciones o aspectos de la educabilidad, "a la que entenderemos en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas"<sup>15</sup> El mismo autor plantea que "es necesario ponderar cómo las concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo, con la caracterización del dispositivo escolar "común" pero también, naturalmente, con la necesidad de diseñar ofertas de educación especial o estrategias integradoras".

Desde su perspectiva el problema de la educabilidad se vincula estrechamente con el dispositivo de enseñanza que se le propone al alumno, y que resulta de una construcción y de un oficio, de una historicidad necesaria. Por lo tanto la educabilidad se define en la relación educativa misma, no en la naturaleza del alumno.

---

<sup>15</sup> Baquero, R. "La educabilidad bajo sospecha". Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año IV N° 9, 71-85; 2001.

Si se considera que cada escuela es una construcción propia, también las escuelas que comparten el trabajar en condiciones de adversidad resultan diferentes entre sí, cada una con su propia especificidad resultado de la particular configuración de innumerables variables (Rockwell y Ezpeleta, 1985).

Así, las prácticas educativas cotidianas pueden desplegar la posibilidad de colaborar en la transformación y democratización de la sociedad o quedar paralizadas en la reproducción de las desigualdades sociales a través de desiguales resultados escolares.

Kaplan (2005), se refiere a la posibilidad transformadora de las instituciones educativas en los siguientes términos: "La escuela, bajo ciertas condiciones, dota de voz a los desprotegidos. Torna lo improbable en posible."

Para ello, Fernandez, (1994) propone que las instituciones que trabajan en condiciones de adversidad requieren determinados resguardos para los actores que en ellas se desempeñan:

- Un espacio institucional en servicio, que permita transformar los "dilemas" que los alumnos plantean a la escuela, en "problemas", es decir, situaciones que pueden ser abordables desde la escuela y a partir de las herramientas pedagógicas de los docentes.<sup>16</sup>
- Un currículum y organización de tiempos y espacios más flexibles respecto del funcionamiento del resto de las escuelas.
- La posibilidad de los sujetos de poder participar de esa experiencia por convicción personal y no por única posibilidad profesional.

---

<sup>16</sup> Fernandez, L. M: "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Edit. Paidós. Bs. As. 1994

La última propuesta se relaciona con una de las hipótesis centrales de este trabajo en cuanto a que la modalidad de designación de directivos y docentes en escuelas en contextos de pobreza no debe ser por las normas fijadas en el Estatuto del Docente, (marco normativo vigente en la Argentina para el acceso al cargo), sino por otras normas que prioricen determinados aspectos profesionales de maestros y profesores que garanticen mejores condiciones de educabilidad.

## **Escuela y pobreza: las condiciones institucionales para el mejoramiento de las prácticas educativas**

Las escuelas que se encuentran en contextos de adversidad requieren de mayores apoyos, mayores recursos y de los mejores directores y docentes.

Cuando se habla de los mejores directores y docentes no reducimos su caracterización a un docente con trayectoria importante y amplia capacitación, sino que pensamos que un docente principiante puede ser también “el mejor docente” para una escuela en condiciones de pobreza, si se combinan determinadas variables individuales e institucionales.

Frigerio (1989) se refiere a las categorías de “actores voluntarios” y “actores involuntarios” dentro de una institución. Los primeros serían aquellos sujetos que adhieren a los objetivos de la escuela, y los segundos, quienes se ven forzados a adoptar determinado rol, sin encontrarse identificados ni con los objetivos ni con la tarea. Las causas que explican una inserción forzada o voluntaria tienen que ver con razones de índole psico afectiva o socio política. Pero también existen normativas y pautas administrativas que condicionan el trabajo de los maestros principiantes.

En primer lugar es necesario hacer referencia a la forma de acceso al cargo de los docentes y directivos, a través de los listados de las Juntas de Clasificación, según lo normado por el Estatuto del Docente Municipal (Ordenanza 40.593 y Decretos Reglamentarios) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (Un análisis exhaustivo de las condiciones de acceso al cargo y evaluación de los maestros propone Batallán, 2007)

Los docentes con mayor puntaje son los primeros en seleccionar su escuela de destino y quedan sin cubrir los cargos de las escuelas ubicadas en las cercanías de villas de emergencia, zonas de casas tomadas <sup>17</sup> o conventillos, así como aquellos establecimientos que reciben por su ubicación geográfica y medios de comunicación altos porcentajes de alumnos provenientes de la Provincia de Buenos Aires.

A estas escuelas acceden docentes y directivos principiantes o con pocos años de experiencia que, en muchos casos, no poseen las estrategias de enseñanza adecuadas, ni por la formación docente recibida, ni por sus antecedentes previos de trabajos.

Alliaud (2007) sostiene que esta situación conduce a repensar el sistema educativo en términos de equidad. “Mientras algunos maestros eligen y son elegidos (muy pocos cuantitativamente), otros (la mayoría) transitan por las instituciones que pueden, por las que tienen a mano o por donde los dejan entrar y luego se insertan en escuelas donde la elección no es el criterio predominante”.

---

17 “Casas tomadas” se refiere a viviendas vacías que son ocupadas por ciudadanos que no poseen ninguna otra forma de alojamiento, ya que no poseen recursos económicos para afrontar el pago de un alquiler

Esta inclusión forzada genera un vínculo inapropiado con los alumnos, con bajas expectativas respecto de sus posibilidades de aprendizaje y serias dificultades de comunicación y comprensión de su cultura, de sus familias y de la comunidad de la que provienen.

Son muchos también los docentes que ante la primera oportunidad de opción, cambian de establecimiento, generando alta rotación de los equipos con graves consecuencias en la continuidad de los proyectos pedagógicos y generando en los niños y jóvenes que asisten a la escuela, la sensación de ser expuestos a una situación de maltrato institucional bajo la forma del abandono permanente de sus maestros y profesores.

Cabe aclarar que esta situación se repite, asimismo, en el equipo de conducción, siendo las escuelas más pobres las que los habilitan a acceder a un cargo directivo y en este caso también hablamos de las condiciones de inserción involuntaria de directores principiantes en su rol.

En cierta forma la escuela reproduce en el ámbito institucional la misma condición de precariedad que los alumnos viven cotidianamente en su ámbito familiar y comunitario.

Respecto a la alta rotación de docentes y directivos en escuelas de contextos desfavorables, se debe reconocer que no todos los docentes tienen las condiciones y la predisposición para ejercer su rol en condiciones institucionales de adversidad, ni es obligatorio que las tengan. En este sentido, los docentes y directivos deberían poder elegir libremente el establecimiento educativo en el que desean insertarse.

Una modalidad alternativa de incorporación de los docentes y directivos principiantes requeriría la modificación de las actuales normativas, con el objetivo de que quienes trabajen en escuelas de contextos desfavorables sean seleccionados con un criterio diferente al actual y con una remuneración acorde a las difíciles condiciones laborales.

La elaboración de un listado de establecimientos ubicados en zonas de máxima adversidad y la definición de nuevos criterios para la asignación de puntaje y para la elaboración de los listados de acceso al cargo, permitiría a los maestros inscribirse de manera voluntaria en escuelas con las características mencionadas.

En este caso el orden de mérito podría organizarse teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- Formación de bases y capacitaciones específicas en temáticas vinculadas a los desafíos de la educación en situaciones de alta pobreza (interculturalidad,

códigos lingüísticos diferenciales, vinculación escuela-familia-comunidad, alternativas pedagógicas didácticas para la enseñanza en contextos de adversidad, etc).

- Antecedentes de trabajo en escuelas similares.
- Antecedentes de trabajo comunitario.
- Interés o motivación personal y/o profesional, por trabajar en la educación de alumnos en condiciones de pobreza.
- Compromiso de permanencia por cinco años ininterrumpidos en el establecimiento elegido.

Este mecanismo podría complementarse con una instancia de entrevista personal en la que el docente o directivo pudiera presentar una propuesta pedagógica didáctica conteniendo las mejores estrategias de enseñanza en contextos de adversidad. Del mismo modo, puede resultar un elemento facilitador el hecho de que el docente pueda tomar contacto con la Dirección de la escuela a la que aspiran ingresar, para conocer la modalidad de funcionamiento, las características de la población que atiende y de la comunidad en la que está inserta la institución.

Nos referimos al modo de acceso al cargo y a la remuneración docente, pero también resulta imprescindible considerar las condiciones de infraestructura de la escuela, así como la provisión de textos escolares y recursos pedagógicos actualizados.

### **Los desafíos en la formulación de las políticas educativas**

Cómo llevar adelante políticas tendientes a dar carácter prioritario a las escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos de adversidad? Las transformaciones impulsadas en este sentido afrontarán resistencia si no se toman recaudos en la administración central para garantizar propuestas de cambio consensuadas.

Esto es así como consecuencia de los múltiples procesos “pseudo” participativos dirigidos a la comunidad educativa, que, en realidad encubrían decisiones políticas que ya habían sido previamente tomadas, desvirtuando un instrumento de vital importancia para la vida institucional y generando en maestros y profesores sentimientos de frustración y escepticismo.

Frigerio (1992) define la participación como el “conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público”, desarrollando sentimientos de pertenencia.



El nivel "consultivo" de participación requiere a los actores su opinión respecto de la conveniencia o no de realizar alguna transformación educativa. Siendo que en general el resultado de la misma no determina las decisiones que tomará la administración central, son muchas las experiencias en las que la participación docente se presenta como vinculante, sin que ello se corresponda con la realidad, es decir, que se trata de una consulta que intenta legitimar una decisión de transformación educativa adoptada con un criterio político.

Este tipo de situación impacta en forma negativa en los docentes, generando descreimiento y falta de voluntad para participar en posteriores convocatorias.

El malestar en el quehacer docente es atribuible a multiplicidad de factores, pero uno de ellos es la falta de credibilidad respecto de los "nuevos" programas y proyectos propuestos desde la administración central, mucho más cuando están reemplazando acciones en curso que se interrumpen por la mera decisión política y sin el aval de evaluaciones sistemáticas que justifiquen tal decisión.

En este sentido, Vollmer (1995) enumera entre las principales dificultades del sistema educativo "el descontento, la desconfianza, y el escepticismo que generan la discontinuidad de los ciclos políticos y la inestabilidad de las estrategias educativas".

También considera necesario que las innovaciones educativas que se propongan integren los aportes de las instituciones escolares, se sistematicen estudios e investigaciones de modo tal que estén disponibles en las escuelas para el trabajo cotidiano. Esto, de la mano del fortalecimiento de la descentralización, desconcentración y delegación de funciones que promuevan la autonomía, la responsabilidad por los resultados y la capacitación que garantice el desempeño eficiente de todos los actores que participan de la vida de la escuela.

¿Qué otros resguardos políticos colaboran en la aceptación de las propuestas de cambio?

- La implementación gradual de una propuesta de transformación a los efectos de ir evaluando su impacto en el sistema educativo y, en forma complementaria, la capacitación en servicio a los actores implicados. Cuando Fernandez (1994) se refiere a los requisitos que permitirían mejorar el funcionamiento escolar, menciona entre ellos "la capacidad institucional para instalar un dispositivo constante que posibilite la evaluación continua de la tarea institucional y la formación permanente de sus integrantes". Esto es la creación de espacios sistemáticos de trabajo en vistas a generar oportunidades para el abordaje institucional de las principales problemáticas que presenta la escuela.

- El acompañamiento de la ayuda técnica adecuada: colaborar con las instituciones educativas en un asesoramiento que acompañe las transformaciones que se desean impulsar. Esta ayuda técnica debe ser sostenida en el tiempo y no dejarla librada a autoridades que puedan interrumpirlas arbitrariamente (Fernandez, 1994). “En todos los casos de interrupción brusca de asistencia técnica (...) hemos podido constatar la intensificación del descreimiento respecto a las posibilidades de recuperación y daños de diferente gravedad para la vida de los grupos y las personas”.
- Difundir con claridad los alcances de los cambios propuestos y transmitir la certeza de que ello no pondrá en riesgo las condiciones laborales de los docentes involucrados. Muchas reformas fracasaron ante la oposición de maestros, profesores, equipos profesionales y personal de conducción, cuando vieron en riesgo sus condiciones de trabajo.

En este sentido, Vaillant (2005) afirma que la historia de las resistencias y conflictos que sindicatos y docentes han llevado adelante frente a diferentes reformas gubernamentales, estuvieron centradas en tres áreas: “En primer lugar, han existido reivindicaciones sobre las condiciones de trabajo, los salarios y la profesión docente. En segundo lugar, se han registrado reclamos vinculados a las transformaciones en la organización y gestión del sistema educativo. Finalmente, han surgido protestas relacionadas con la forma en que se han diseñado e implementado las reformas y con la escasez de espacios de diálogo y negociación con las organizaciones de docentes.”

Así, cuando los sindicatos docentes han ejercido una fuerte resistencia a los cambios propuestos, esa oposición respondió a que los procesos de transformación suponían un cambio en las condiciones laborales, por ejemplo la inamovilidad de los cargos, la antigüedad como criterio central de puntaje o la exigencia de capacitación.

La probabilidad de éxito de los procesos de reforma se relaciona con las características de su implementación; con las viabilidades políticoculturales, administrativas, organizativas y materiales, con la selección de la estrategia adecuada de cambio y con los docentes en tanto actores claves de implementación.

## **Conclusiones**

Fueron analizados algunos de los desafíos, obstáculos y posibilidades del trabajo docente en escuelas en contexto de pobreza, tanto a nivel áulico institucional como a nivel de las decisiones políticas centrales.

Las distintas estrategias de abordaje del proceso educativo en zonas vulnerables reflejan los intersticios institucionales por los que transita la posibilidad transformadora de la escuela.

Asimismo expresan el sustento teórico que subyace a las mismas y, en este sentido, la definición del concepto de educabilidad en la relación educativa misma y no en la naturaleza del alumno, permite centrar la mirada en las variables pedagógico institucionales que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje.

Pero también las prácticas docentes en escuelas en contextos de pobreza requieren de los máximos apoyos en el nivel de las políticas educativas.

En este sentido se ha destacado la necesidad de crear y sostener en el tiempo espacios institucionales que permitan transformar los dilemas en problemas, identificar sus causas, elaborar proyectos de abordaje, repensar la propuesta curricular y el vínculo con la comunidad.

Nada de ello puede prosperar sin el consentimiento y la adhesión de los docentes. El concepto de "actores voluntarios" indica profesionales insertos en las escuelas por decisión propia y no por tratarse de la única posibilidad laboral.

Las escuelas en contextos de pobreza demandan de los mejores docentes, poniendo énfasis en sus representaciones respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, la predisposición para trabajar en equipo en torno a prioridades institucionales para la inclusión educativa, la comprensión de la cultura de los niños y sus grupos familiares.

Si se considera además un reconocimiento salarial acorde a la complejidad de su trabajo y la capacitación en servicio, se habrán implementado un conjunto de acciones dirigidas a la disminución de la rotación escolar que connota de precariedad cualquier proyecto que se impulse.

Todo lo antes dicho expresa, en definitiva, los desafíos que representa para las escuelas de contextos vulnerables el poder construir un ámbito educativo que garantice la inclusión, la permanencia y el aprendizaje significativo en sus alumnos. En la articulación de la voluntad institucional y la voluntad político gubernamental será posible el necesario encuentro para pensar en conjunto la mejores formas de hacer de la escuela un lugar privilegiado de aprendizaje a pesar del contexto de adversidad.

## Referencias

- Alliaud, A. (2007). "Historias encontradas de la docencia en la Argentina". [www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer](http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer)
- Batallán, G. (2007). "Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria". Ciudad de Buenos Aires. Edit. Paidós.
- Baquero, R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha". Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año IV N° 9, 71-85.
- Fernandez, Lidia M. (1994). "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Edit. Paidós. Bs. As.
- Frigerio, Graciela y otros (1992). "Un momento clave en la historia de las instituciones educativas: Los contratos fundacionales" en "Las instituciones educativas. Cara y Ceca". Troquel Educación . Bs. As.
- Frigerio, G. (2004). "La (no) inexorable desigualdad". Revista Ciudadanos.
- Frigerio, G y Poggi, M. (1989). "La Supervisión: instituciones y actores". Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación / Organización de Estados Iberoamericanos.
- Kaplan, C.; Spiegel, A.; Durán, M.; Januszewsky, S. y Pipito, L. (2005). "Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones". En "Violencia, medios y miedos!" Colección: Ensayos y Experiencias - Tomo 58. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1985). "La escuela: Relato de un proceso de construcción inconcluso". En: Madeira, F. y Namó de Mello, G. (Comp.): "Educação na América Latina, os modelos teóricos e a realidade social". Brasil. Cortez-Autores Associados.
- Vaillant, Dense ( 2005). "Reformas educativas y rol de los docentes". En: Revista "PREALC" – Educación para todos. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. N° 1. "Protagonismo docente en el cambio educativo". Santiago: UNESCO
- Vollmer, María Inés (1995). "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes", en Filmus, D. (Comp), "Los condicionantes de la calidad educativa". Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.



Jueves 27 de Agosto

**Ponencias en Sala 4**

### **Hacia una educación inclusiva: derechos postergados en las poblaciones indígenas**

M.Ed. Kenneth Alfredo Cubillo Jiménez  
MSc. Marielos Vargas Morales

*“Yo soy como soy y tú eres como eres,  
construyamos un mundo donde yo pueda ser sin dejar de ser yo,  
donde tú puedas ser sin dejar de ser tú,  
y donde ni yo ni tú obliguemos al otro a ser como yo o como tú”.*  
Subcomandante Marcos

#### **Resumen**

La ponencia **“Hacia una educación inclusiva: derechos postergados en las poblaciones indígenas”** pretende compartir de manera breve el devenir no solo histórico sino operativo en relación a las acciones inclusivas en materia educativa para poblaciones indígenas en Costa Rica. Queda de manifiesto, que a pesar de ser poblaciones ancestrales, la garantía de sus derechos y de su autonomía, ha sido un proceso, que además de postergado ha sido lento en su aplicabilidad. Para ello, se presenta como preámbulo un marco legal de referencia, que se considera básico como punto de partida y luego una breve descripción de los grupos indígenas de nuestro país, como esbozo que nos ubica en el contexto, la población enfocada y el objeto del escrito. Como parte del desarrollo de la ponencia se brindan algunas acciones que a nivel del Ministerio de Educación (MEP), de la Educación Superior y la Universidad Nacional, específicamente de esta, la División de Educación Rural, ha realizado en la promoción de acceso a poblaciones vulnerables de nuestro país, como es la población, rural, afro-descendiente y la indígena en procesos de educación de docencia, investigación y extensión, con la intencionalidad de promover contextos y procesos culturalmente pertinentes y de calidad para estas poblaciones.

#### **Breve descripción contextual: pueblos indígenas de Costa Rica**

En Costa Rica la población indígena es de 104 143 personas), lo que equivale al 2,4% de la población total de nuestro país (Censo 2011, p. 94); dicha población está conformada por ocho pueblos: Bribris, Ngäbes, Huétares, Bruncas, Broranso, Cabécares, Chorotegas y Malecu, distribuidos en 24 territorios.

Se podría afirmar que en términos políticos, esta población no ostenta poder de decisión a la hora de elegir nuestros gobernantes, por lo que ha sido históricamente desplazada, y en la actualidad continúa enclavada en procesos de desigualdad y de indiferencia del Estado. Ante este panorama. Los procesos educativos no son ajenos a esta desigualdad, ya que obvian la riqueza cultural y territorial de dichos contextos.

La riqueza se hace presente en la práctica de la lengua autóctona (algunas en desplazamiento), las formas de organización, las creencias ancestrales, las técnicas de caza y pesca, la gastronomía, los sistemas de producción agrícola, la artesanía, el conocimiento de plantas, los rituales, los conocimientos matemáticos, la relación con el medio ambiente, por lo que es una necesidad imperante que la educación vuelque su mirada a estas prácticas y saberes, y de manera sabia, respetuosa y equilibrada, los inserte en los procesos formativos propios del sistema educativo costarricense.<sup>18</sup>

### **Huetares:**

Habitan en el poblado Quitirrisí (Mora, San José) y en Zapatón (Puriscal). No conservan ya su lengua, pero hay vestigios de ella inmerso en el Español, asimismo, presentan altos niveles de aculturación pero aún conservan algunas características indígenas.

### **Malecu**

Sus palenques El Sol, Tonjibe y Margarita se ubican en el cantón de Guatuso, provincia de Alajuela. Conservan su lengua y muchas de las características indígenas, entre las que destaca su tradición oral, las prácticas de enterramiento, la gastronomía y las técnicas de caza y pesca.

### **Bribri**

Se localizan en puntos diversos del país, Talamanca y zona Sur.

Los territorios Salitre y Cabagra se ubican en la provincia de Puntarenas, cantón de Buenos Aires. A pesar de los altos niveles de aculturación, en estos territorios se conservan costumbres y tradiciones tales como el sistema clánico, el baile del sorbón, la cosmovisión y prácticas relacionadas con el nacimiento y la muerte, entre otras. En cuanto a la lengua, se mantienen en cierto grado con particularidades distintas a los bribris de Talamanca.

En el territorio Talamanca Bribri, provincia de Limón, se conservan el sistema clánico, el uso de la lengua, la espiritualidad, entre otras, con mayor arraigo en las zonas más altas. Lo anterior debido que en las zonas bajas se ha dado un proceso acelerado de aculturación.

---

<sup>18</sup> Esta descripción se basa en el trabajo de Guevara (2011): "Cronología básica de los pueblos indígenas de Costa Rica: desde los inicios del siglo XVI hasta el año 2000".

Esta situación se ahonda muchísimo más en el territorio Talamanca Keköldi, pues además han perdido el control de la costa a consecuencia del auge del turismo en la zona.

### **Cabécar:**

Se localizan en puntos diversos del país, Talamanca y zona Sur.

En el territorio Talamanca Cabécar (provincia de Limón) se conservan las tradiciones, el sistema clánico y prácticas tradicionales (medicina y lengua). Lo inaccesible de las comunidades afecta pues no poseen cobertura de servicios adecuada.

Del lado Cabécar-La Estrella (Limón), se encuentran los territorios Tayní y Telire, a su favor mantienen 100% de su territorio y la lengua, siendo vital para conservar las creencias, costumbres y prácticas tradicionales.

De igual manera, en la región cabécar de Chirripó se encuentran los territorios de Alto Chirripó, Bajo Chirripó y Nairi Awari. En estos territorios se conservan las tradiciones, el sistema clánico y las organizaciones autóctonas.

Por otra parte los territorios Ujarrás (Buenos Aires, Puntarenas) y China Quichá (Pérez Zeledón, San José), conservan la lengua (con una variedad al hablado en Talamanca Cabécar) A pesar de los altos niveles de aculturación, conservan algunas costumbres y tradiciones de su pueblo.

### **Ngäbe – Buglé**

Este grupo indígena está conformado por dos pueblos indígenas distintos (Ngäbe-Buglé), con cinco territorios en el Pacífico Sur:

- Abrojo Montezuma
- Coto-Brus
- Guaymí de Osa
- Conte Burica
- Altos de San Antonio

Entre los elementos culturales más relevantes está la práctica del Jegui (danzas ejecutadas por hombres y mujeres), la toma del cacao (para toma de decisiones especiales), ritos dirigidos por chamanes, el ayuno y las chichadas.



En cuanto a las lenguas, los ngäbes hablan el ngäbere y los buglé, el buglére. Ambas lenguas, según lo que señala Guevara (2014) son tan distantes como el rumano del español.

### **Chorotegas:**

Los chorotegas habitan el territorio indígena Matambù (entre Hojanca y Nicoya, Guanacaste), su lengua se considera extinta y conservan algunas tradiciones artísticas como la cerámica y conocimiento de plantas, además de algunas pocas características indígenas.

### **Bruncas:**

Pertencen a este grupo, los habitantes de los territorios Curré y Boruca (Buenos Aires). Actualmente, hay hablantes semifluidos (lengua desplazada), mantienen tradiciones artesanales (tejidos con algodón, elaboración de máscaras, extracción de tintes naturales), y son ampliamente conocidos por el Baile de los Diablitos (representación del enfrentamiento entre los bruncas y los españoles en la conquista).

### **Térrabas –Broranso:**

Es un grupo que habita los distritos de Boruca, Potrero Grande y Pilas (Buenos Aires), y a pesar de la fuerte influencia no indígena y chiricana, aún conservan algunas manifestaciones culturales y trabajan en el fortalecimiento de su identidad indígena.

## **Marco legal**

En Costa Rica las acciones inclusivas referidas en los diferentes ámbitos de la sociedad y el desarrollo, de los pueblos originarios, se ha dado paulatinamente, aunque se han reconocido y abrigado derechos de las poblaciones ancestrales, los mecanismos para concretar acciones de igualdad, equidad, y respeto de su cosmovisión, van a pasos lentos.

Si bien existen acuerdos que legislan a favor de los pueblos indígenas, muchos de estos garantías se han dado a partir de la regulación internacional. Ejemplo de ello es la aplicación del **“Convenio 107. Convenio relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales en los países”** el cual, a partir de lo que establece la Constitución Política de Costa Rica de 1949 en su artículo 7 se asume como legislación a nivel nacional. En este sentido: “Los tratados públicos, los convenios internacionales y los concordatos, debidamente aprobados por la Asamblea Legislativa, tendrán desde su promulgación o desde el día que ellos designen, autoridad superior a las leyes”.

Es de esta forma que a partir de la Ley N°2330 pronunciada el 9 de abril de 1959, se aprobó en el sistema costarricense el Convenio 107 de la OIT, aprobado por la Asamblea General de la Organización Internacional del Trabajo en el año 1957).

Al Convenio 107, en amplitud de acción en derechos humanos para los pueblos indígenas posteriormente este es superado por el Convenio 169, si bien, este fue un paso valioso hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, su accionar sustantivo tenía un enfoque integracionista, si bien, buscaba reconocer derechos de los pueblos ancestrales como: tierras, idiomas, vestidos, costumbres, cultura, entre otros elementos, la visión de integración estaba orientada a las propuestas de desarrollo y de mercado, pero desde la perspectiva occidental y no desde la cosmovisión, comprensión y aceptación de lo que implica desarrollo para las poblaciones indígenas, lo que llevó a acrecentar la problemática y visión asistencialista y la aculturación de los pueblos originarios.

Por tanto, el avance en el reconocimiento y accionar autónomo de los pueblos originarios que se da con el "Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes" no es solo en el contexto internacional sino en el costarricense ya que Costa Rica por decreto se adscribe. Este actuar contó con un cambio en materia de jurisprudencia en derechos humanos a partir del derecho internacional, ya que en el año 1989 se da una Reforma Constitucional a la Ley N°7128, en la que se incorpora cambios en el numeral 48 de la Constitución, en la que se establece que la justicia constitucional costarricense no discrimina en su aplicación de los derechos humanos los establecidos en el país y los que emanan del contexto internacional en materia de derechos humanos. Este cambio ratifica y brinda supremacía a todo convenio, convención, declaración, ley o tratado, referente y garante en derechos humanos a nivel internacional.

### **Una mirada a la actualidad de la educación indígena en Costa Rica**

A partir de la adscripción de Costa Rica al Convenio 107 y 169, se dan acciones a nivel del Ministerio de Educación Pública y en escenarios de la Educación Superior. A continuación se abordan algunas acciones en estos ámbitos educativos.

#### **Ámbito del Ministerio de Educación Pública**

Los fundamentos legales de la Educación Indígena en Costa Rica, amparados en el Convenio 169 de la OIT y la Ley Fundamental de Educación, se sustentan en el Subsistema de Educación Indígena, cuyo objetivo es "...desarrollar progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las Reservas Indígenas oficialmente reconocidas". A partir de ello, este subsistema establece elementos medulares como los siguientes:

- Los programas y servicios educativos destinados a las Reservas Indígenas deberán ser planificados y desarrollados por las propias comunidades indígenas (Artículo 3).
- En las Reservas Indígenas en las que se mantiene en uso el idioma indígena, la enseñanza será bilingüe, siempre y cuando así lo decidan sus respectivos Consejos Directivos (Artículo 5).
- Los educadores de los territorios indígenas deben pertenecer a la etnia local y preferiblemente haber nacido en dicha reserva (Artículo 9).

Estos primeros pasos revelan una intencionalidad del Estado Costarricense de garantizar procesos educativos que atiendan la realidad del contexto indígena.

No obstante, dado que el subsistema de 1993 "...no se adecua plenamente a las necesidades de los pueblos indígenas, en tanto dicho Subsistema carece de estructura, procedimientos y mecanismos de participación claros que propicien el pleno cumplimiento de derechos" (Considerando 5, Decreto N°3781), es hasta en mayo de 2013 mediante el Decreto N°3781 del Ministerio de Educación Pública que se decreta la Reforma del Subsistema de Educación Indígena que entre otras cosas establece los objetivos de la educación indígena, los idiomas maternos vigentes, aprendizaje de la lectura y escritura del idioma materno, el enfoque desde una perspectiva intercultural y la promoción y formación de jóvenes indígenas.

Además, esta reforma presenta los órganos administrativos, los mecanismos permanentes de participación y consulta, las juntas administrativas y de educación, así como el personal de la Educación Indígena.

En este último punto, el artículo 24 establece que con el objetivo de velar por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales, se favorecerá que el personal docente sea como se establece en los siguientes incisos:

**Inciso a)** *En la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo se debe garantizar que el personal docente y técnico-docente en todos los niveles educativos esté compuesto por indígenas de su propia cultura y de su propio territorio y que sean hablantes certificados de su idioma materno. El personal administrativo, administrativo-docente, de servicios generales y profesional en los centros educativos deben ser indígenas de la misma cultura y hablantes certificados del idioma materno del territorio. Para todos los casos, entre los oferentes prevalecerán quienes demuestren mayores calificaciones académicas o, en condiciones de igualdad, mayor experiencia en tiempo laborado.*

**Inciso b)** *De no existir suficiente personal dentro de un territorio indígena para suplir la demanda interna del personal necesario, los puestos pueden ser ocupados*

*por personal de la misma cultura, aunque de otros territorios, que cumplan con los mismos requisitos y condiciones. De persistir la falta de personal, los puestos podrán ser ocupados por indígenas de otros territorios y culturas o personas no indígenas elegidas entre quienes demuestren mayores calificaciones académicas o experiencia en tiempo laborado. Ante la inexistencia de personal suficiente, las personas nombradas serán contratadas por inopia y en calidad de interinas.*

**Inciso c)** *Los docentes indígenas nombrados por su condición étnica, cultural y lingüística que no hayan concluido sus estudios universitarios, deberán presentar un plan de estudios ante la Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Recursos Humanas del MEP, que otorgará un plazo razonable para la conclusión de los estudios, el cual puede ser prorrogado de manera justificada. Dicho plazo se realizará de acuerdo con las características de los estudios, su contexto y posibilidades.*

**Inciso d)** *En el nombramiento de los maestros de lengua se privilegiará la contratación de los docentes de lengua indígena que tengan mejores atestados académicos y que manejen el idioma español como segunda lengua. En el nombramiento de los educadores de cultura se privilegiará a las personas que mejor demuestre ante el Consejo Local de Educación Indígena ser conocedor de la cultura, sea este profesional o no, con el fin de que preserven al máximo su cultura materna, la filosofía, la espiritualidad, la cosmovisión ancestral de los pueblos indígenas.*

A partir de lo anterior, en el marco de la reforma institucional del MEP, según Estrada (2014), se plantea una propuesta que pretende poner en práctica una política educativa por medio del fomento de nuevas relaciones interculturales, la inversión en materiales educativos y capacitación, la reforma pedagógica, reforma de la contextualización curricular, la del régimen de recursos humanos, la reforma normativa e institucional y la inversión en infraestructura, desde un enfoque ético y político de derechos.

Otro paso importante en el fortalecimiento de la Educación Indígena, es la creación de la Dirección Regional de Sulá (Talamanca). En primer lugar, porque es la primera cuyo equipo de trabajo es indígena y en segundo lugar, porque su trabajo se ha dedicado a crear las condiciones administrativas y pedagógicas para el fortalecimiento de la educación formal (preescolar, primaria y secundaria) en las zonas indígenas donde tiene incidencia.

En este sentido, en 2014 se realizó la presentación de la “Cartilla: Propuesta Curricular DRE Sulá, Planes de Vida y Estructura Organizativa de la Red y el Núcleo Pedagógico”, en la cual se presenta la propuesta pedagógica contextualizada con su estructura organizativa fundamentada en la historia, saberes, cosmovisión e idiomas de los bribris y los cabécares.

Con base en lo anterior, la DRE Sulá procura, entre otras cosas, resolver problemas de accesibilidad, rendimiento y pertenencia, crear una estructura educativa

y programas de equidad que corten la brecha de los accesos que no tienen los estudiantes, conformación de redes que favorezcan la participación de todos los sectores, y promover el uso de las herramientas tecnológicas para modificar la malla curricular.

De igual manera, se busca construir un modelo educativo -para la población indígena- que integre conocimientos, saberes, identidad, tierra (relación entre hombre y naturaleza), cosmovisión, conciencia y la filosofía del buen vivir.

En el marco del trabajo planteado, se busca desarrollar planes de vida que plasman las aspiraciones educativas de redes establecidas y se enfocan en contextualizar el mejoramiento de los procesos de mediación, capacitación y participación educativa. Estos planes de vida, de carácter participativo, tienen como objetivos conocer las necesidades del contexto, identificar las desigualdades, establecer prioridades educativas, mejorar la toma de decisiones y planificación en el nivel institucional.

A partir de lo expuesto en la reforma del Subsistema en Educación Indígena, así como del trabajo realizado por la DRE Sulá, se reconocen los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación para que se atienda la educación en contextos indígenas. No obstante, se debe considerar lo siguiente:

1. En el nivel político-administrativo, hace falta “echar a andar” el subsistema de Educación Indígena en el ámbito nacional.
2. En la mayoría de los centros educativos indígenas no existen las condiciones de infraestructura que permitan el desarrollo de procesos educativos pertinentes.
3. Los materiales y recursos adecuados a las características culturales son escasos.
4. Generalmente, el docente de lengua es hablante, pero sin habilidades para la enseñanza del idioma.
5. No se han desarrollado procesos de normalización ortográfica de la lengua, con todas sus implicaciones (de formación, implementación, entre otras).
6. Se genera una necesidad de formación inicial de docentes indígenas, con el fin de que estas comunidades tengan maestras y maestros con las habilidades necesarias para la entrega de la docencia.
7. Paralelo a lo anterior, se requieren procesos de educación continua que permitan una constante actualización del personal docente.

## Ámbito en la Educación Superior

En Costa Rica, existe un ente rector en la Educación Superior, este es el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), conformado por las cuatro universidades públicas: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). **CONARE tiene la función de “establecer los mecanismos de coordinación adicionales a la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), que se requieren en la búsqueda de calidad y mejor funcionamiento operativo de la educación superior universitaria. La misión de CONARE es “Impulsar la acción sistémica y coordinada de las Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal de acuerdo con el encargo establecido en el Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica”. (Página Web de CONARE)**

### CONARE: iniciativas orientadas a los pueblos indígenas

Ante la lectura de la realidad, la problemática de exclusión y los bajo índices de admisión de poblaciones vulnerables como la indígena a la Educación Superior y en atención al Convenio 169; el 21 de marzo del 2006, en la Sesión Ordinaria N° 02-2006, la Comisión de Vicerrectores de Acción Social y Extensión de CONARE, crea la Comisión de Pueblos Indígenas, que inicia sus labores el 25 de abril del mismo año y posteriormente cambia su nombre a Equipo Interuniversitario de Coordinación con Pueblos Indígenas. Con esta se inicia una gesta importante en materia de inclusión y se amplía el accionar con la Creación de la Comisión Siwä Pakö.

Las funciones de la Subcomisión y de la Comisión citadas, es promover espacios para la coordinación y articulación de iniciativas inclusivas a la educación superior que permitan el acceso a las Universidades Estatales y en respeto a la cultura y cosmovisión indígena. Las Comisiones de CONARE son cuerpos interuniversitarios, lo que quiere decir que tienen representación de las universidades estatales, lo que representa una visión de conjunto, esfuerzos y un accionar integrado.

El trabajo que realizan las Comisiones de CONARE, ha permitido el desarrollo de proyectos que favorezcan el fortalecimiento de la cosmovisión indígena, a la vez que se generan acciones para el acceso, permanencia y éxito de los estudiantes en la educación superior, como ejemplo se cita el plan de estudio Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II Ciclo con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, dirigido por la Comisión Interinstitucional Siwä Pakö (UCR, UNA, UNED y MEP), que actualmente está desarrollando una segunda promoción.

En relación a los procesos de admisión a los planes de estudio interuniversitarios que realiza CONARE, se aplican procesos diferenciados, por lo que se ejecuta la Cláusula Décima del convenio específico de cooperación entre la UCR, UNA, y UNED,

en donde se establece "el estudiantado que ingrese a la carrera serán estudiantes vía convenio UCR, UNA y UNED, quedarán circunscrito en esa carrera. Si este estudiantado pretende trasladarse a una carrera diferente deberá realizar el examen de admisión (PPA), de acuerdo con las normas y procedimiento que se establezcan en ese año de ingreso.

### **Ámbito en la Universidad Nacional**

En la Universidad Nacional, se han realizado acciones de discriminación positiva para generar propuestas de inclusión a las poblaciones vulnerables, entre ellos personas de zonas rurales, indígenas, poblaciones afrodescendientes y otras en condiciones de fragilidad social y económica. Pero en relación a las poblaciones indígenas, se puede citar la operacionalización del Convenio 169 de la OIT, y la disposición para la creación y ejecución de Convenios que permitan a sectores marginados y excluidos de las agendas de desarrollo su ingreso a la Universidad.

Para el desarrollo de acciones inclusivas, la UNA, ha tenido una profunda transformación en cuanto a planteamientos jurídicos, lo que ha llevado a cambios sustantivos en las normativas institucionales. Al respecto se puede citar cambios suscitados en el Plan Global Institucional 2004-2011 y en las Directrices emanadas del Consejo Universitario en Políticas de Admisión<sup>19</sup>, sesión del 16 de febrero de 2007, inicio de este accionar que se ratifica en años siguientes. Entre lo más valioso se puede citar:

Acuerdos de CONSACA (Consejo Académico de la UNA) emanados el 11 de marzo de 2008, que incluye en el proceso de admisión; además de la prueba de aptitud académica, las calificaciones "del Ciclo diversificado y la aplicación de un sistema de estratificación y tipificación que favorezca el ingreso de candidatos y candidatas provenientes de todos los sectores sociales y todas las zonas geográficas del país"<sup>20</sup>.

Los cambios en la normativa institucional en los procesos de admisión para el ingreso a las carreras de grado de la Universidad Nacional desde el 2007, donde los estudiantes pueden ingresar a una carrera particular sin hacer la prueba de admisión. Se destaca:

"Procedimientos de admisión para el ingreso a las carreras de grado de la Universidad Nacional, el cual versa: (...) Podrán eximirse de realizar la prueba de aptitud académica, aquellos postulantes que ingresen en grupos respaldados por un convenio firmado entre la Universidad Nacional y la institución de la que provienen, o grupos de interés institucional, en correspondencia con la misión de la Universidad Nacional" (apartado 4.3.1)

---

19 Este acuerdo se consigna en el Acta N° 2818, y se transcribe en el oficio CSU-139-2007, así como en la Gaceta 3-2007 y en UNA-GACETA No 4-2008

20 Acuerdos Generales del Consejo Académico, oficio CONSACA-020-2008, publicado en UNA-Gaceta 7-2008. Ver Anexos.

Aunado a las normativas que permiten la discriminación positiva considerando a estudiantes como población de interés institucional para el acceso a la Universidad, paralelamente se establecen apoyos que puedan contribuir a la permanencia de los estudiantes en la educación superior a través del insumo económico. Se cita

Políticas del sistema de becas estudiantiles de la Universidad Nacional, emitidas por el Consejo Universitario, (SCU-748-2008) el 3 de junio de 2008, según consta en UNA-Gaceta 9-2008, del 15 de junio de 2008.

Las acciones acotadas permitieron que la UNA, a partir del trabajo de la División de Educación Rural (DER) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) lograra la apertura de varios grupos indígenas, eximidos de la prueba de admisión en la Carrera Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Rural I y II ciclo, para ser impartida en comunidades rurales e indígenas. En la actualidad se registran 7 grupos que han ingresado a partir de un Convenio (6 grupo indígenas y uno afrodescendiente).

En la actualidad, la UNA, ha permitido el ingreso en otras Carreras, además de poblaciones indígenas y afrodescendientes, a poblaciones rurales costeras mediante la discriminación positiva, accionar consciente y comprometido que se mantiene en busca de una sociedad más justa, solidaria y equitativa.

### **El ámbito de la División de Educación Rural, UNA**

La División de Educación Rural, en atención a la Misión Histórica de la Universidad Nacional, ha procurado atender el principio de Universidad Necesaria en comunidades rurales e indígenas de nuestro país.

Con base en lo anterior, ha desarrollado desde su génesis, procesos de docencia, extensión e investigación, que han buscado aportar a la Educación Indígena con una mirada humana, solidaria y en el marco del respeto por la diversidad, las prácticas culturales y la individualidad del ser indígena.

En el marco de la formación docente, a manera de recorrido histórico, se han desarrollado las siguientes acciones:



1989: Diagnóstico de necesidades de formación.
1990: Adecuación de planes de estudio.
1990: Incorporación de idiomas Bribri y Cabécar.
1993: Plan de estudios: Educación Indígena.
1998: Plan Ciencias Educación: Talamanca – Buenos Aires
2004: Comisión Interuniversitaria Siwä Pakö.
2006: Plan de estudios vigente: atención de estudiantes indígenas.

En el marco del plan de estudios vigente (2006) de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos, se ha atendido una población de 214 estudiantes indígenas, que representan 6 de los 8 grupos indígenas de nuestro país, según se presenta en el siguiente cuadro:

Año de ingreso	Lugar	Grupos indígenas	Cantidad
2008	Limón	Bribri	3
2009	Campus Coto, Corredores	Ngäbes	21
2010	La Fortuna, San Carlos	Malécu	3
2011	Turrialba*	Cabécar	14
2011	Talamanca	Bribri – Cabécar	44
2012	Campus Coto, Corredores	Ngäbe, Brunka, Broran	19
2013	Buenos Aires	Ngäbe, Brunka, Broran, Bribri, Cabécar	66
2014	Valle de la Estrella	Cabécar – Bribri	44

Entre las acciones realizadas para dar respuesta a los aspectos culturales y de lengua se señalan las siguientes:

- Conversatorios con Asociaciones de Desarrollo para contextualizar el plan de estudio.
- Creación de cursos optativos con temáticas indígenas.
- Designación de los cursos de Estudios Generales que atienden temáticas indígenas.
- Cursos de idioma instrumental relacionados con la lenguas indígenas (bribri – “guaymí”).

En el ámbito de los proyectos de extensión e investigación se han realizado las siguientes acciones:

Capacitación a maestros indígenas
Rescate de costumbres y valores de los indios Malecú.
Capacitación a maestros itinerantes de lengua y cultura
Fortalecimiento de gestión educativa local.
Apujah Mafan: Recuperando nuestra identidad
Reconstrucción de saberes
Siwä Pakö
Mejoramiento de aptitudes de estudiantes de Educación Diversificada.
Observatorio de la Educación y la Cultura Indígena
Salvuarda Indígena

Lo expuesto anteriormente es una síntesis de las acciones realizadas desde la DER en la atención de la Educación Indígena. Ahora bien, en la UNA, otras escuelas y facultades han desarrollado acciones que también buscan atender, la educación (continua y no formal) en estos contextos.

A pesar de los esfuerzos realizados, la dinámica cambiante que se supone es la educación, ha mostrado la necesidad de generar nuevos caminos, de atender situaciones emergentes y sobre todo, de la mano con el Convenio 169 de la OIT, trabajar en la construcción de los procesos educativos en contextos rurales como un proceso que nazca de las necesidades desde y con las comunidades y sus gentes.

### **Desafíos de las instancias educativas en Educación Indígena**

Desde el mes de agosto de 2014, en el seno de la División de Educación Rural ha venido desarrollando un proceso denominado **“Reflexión colectiva para el replanteamiento del quehacer sustantivo de la DER”**. En el marco de esta reflexión, en la que se ha buscado tener respuestas, más bien han surgido una serie de preguntas que abonan a revisar el quehacer y repensar.

A tono general, la búsqueda de respuestas ante estas interrogantes se convierten en los serios desafíos que tiene no solo la UNA sino todas las instancias de educación tanto a Nivel de MEP como en la Educación superior en materia de educación indígena en cuanto al desarrollo de procesos de docencia, investigación, extensión y producción:

- ¿Cómo podemos construir un currículum intercultural bilingüe que atienda la diversidad indígena de nuestro país, con y desde la participación de la comunidad educativa?
  - ¿Cómo recuperar la riqueza de los pueblos originarios?
  - ¿Cómo incorporar las tradiciones socioculturales en el currículum?  
¿Realmente al hacer esto, estamos recuperando la cultura?
  - ¿Qué desean las comunidades indígenas mantener, qué recuperar y qué transformar? En atención al convenio 169 de la OIT, son las mismas comunidades las que deben decidir sobre esto.
- ¿Cuál es el papel de la educación como medio de formación crítica, transformadora y pertinente?
- ¿Qué tipo de sociedad desea construir los grupos indígenas a partir de su historia, su lengua, su cultura?

- ¿Cuál es el tipo de escuela que se necesita? ¿Quiénes definen este tipo de escuela? ¿Cómo se construye este tipo de escuela?
- ¿Deben la lengua y la cultura ser parte de un currículo formal?
- ¿Se deben normalizar las lenguas indígenas? ¿Es esto urgente? ¿Quién lo decide?
- ¿Cuál es el papel que debe desempeñar la Universidad Necesaria para atender estos desafíos?
- ¿Hasta dónde llega el límite en el aporte pertinente de las instancias educativas y cómo debe ser este actuar en respeto a la democratización y calidad de la educación y la autonomía y las cosmovisiones de los pueblos y culturas indígenas?

### **Humildes recomendaciones a partir de la experiencia para el Ministerio de Educación Pública.**

Entre de los desafíos que tiene el MEP en el tema de Educación Indígena, se proponen los siguientes:

- Invertir en infraestructura que sea coherente con las zonas indígenas donde se desarrolle.
- Comprender que la cultura y la lengua no se imponen. En ocasiones todo lo que está dentro de la norma, genera resistencia.
- Promover una formación didáctico/pedagógica del docente de lengua y cultura.
- La reducción de brechas de acceso a la Educación Pública.
- Que la sociedad del conocimiento global exige la consolidación de un sistema educativo flexible, dinámico e integrado, capaz de enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades.
- Fortalecimiento de la calidad de la educación primaria y secundaria.

### **A la Universidad Nacional**

Desde la extensión y la investigación:

- Creación de un equipo inter y multidisciplinario que permita, desde las diversas miradas, desarrollar procesos que respondan a las necesidades y potencialidades de las poblaciones indígenas.
- Desarrollo de un diagnóstico situacional participativo que favorezca procesos que permitan la recuperación, la revitalización de los saberes y las prácticas de las comunidades indígenas, mediante la identificación de los problemas y potencialidades de las distintas comunidades.
  - Identificar las demandas y las expectativas de aprendizaje de los padres y de las madres de familia.
  - Identificar los intereses y las necesidades de aprendizaje de los niños y de las niñas.
  - Conocer la caracterización lingüística, la socio-lingüística de la comunidad y la caracterización psicolingüística de las y los estudiantes en el aula.
  - Reconocer y valorar las cosmovisiones indígenas.
- Diseño de proyectos, con y para las comunidades indígenas, en atención a las necesidades y potencialidades de las mismas. Para ello:
  - Reconocer las particularidades de los sistemas de conocimiento indígenas (Arratia, sf en Zambrana, 2014), tales como:
    - Saber situado.
    - Saber agro céntrico y cosmocéntrico.
    - Dimensión simbólica y ritual del saber.
    - Saber holístico e integrado.
    - Saber práctico y vivencial.
    - Saber para la continuidad de la vida.
    - Saber cómo algo sensitivo.

## **A la División de Educación Rural**

En la formación docente:

- Promover que el tronco común de la DER sea el Bachillerato en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II Ciclos, siendo una posibilidad la Licenciatura en Educación Indígena para I y II Ciclos, que plantee la necesidad de otra escuela, para atender los grupos indígenas que tenemos en la actualidad.
- Se hace urgente la creación de planes de estudio en Liceos Indígenas, Educación Preescolar Indígena, Administración Educativa en contextos rurales, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Comunitaria (o bien, aquellos que surjan de las necesidades de los grupos indígenas).
- En este caso se requiere lo siguiente:
  - Constituir estos planes con y desde las comunidades indígenas.
  - Tener una mirada política.
  - Integrar los saberes autóctonos.
  - Debe tener especificidad, atendiendo el principio de que las culturas indígenas son diferentes.
  - La formación docente debe garantizar el dominio del arte verbal propio de la cultura: narraciones tradicionales, poesías y cantos.
  - Que se incluyan cursos de antropología social y lingüística.
  - Los cursos deben considerar el calendario de vida de los pueblos (celebraciones, rituales, calendario agrícola y pecuario) e incidir en que el estudiante/dicente también lo haga en su ejercicio docente.
  - Personal académico formado para el trabajo en contextos indígenas, con sensibilidad, respeto y valoración de los y las estudiantes indígenas, las prácticas culturales y el idioma.
  - Promover la participación de ancianos y sabios de las comunidades en el desarrollo de los cursos o temáticas por desarrollar.
  - Que los planes de estudios diseñados respondan a los siguientes rasgos de la formación docente, desde una mirada humanista y social:
    - Enfoque de derechos.
    - Integralidad, identidad y pertinencia.
    - Que favorezca la creación de comunidades de aprendientes.

- Visión integral de la formación como “proceso de desarrollo de visiones, opciones, actitudes, valores, actitudes y comportamientos”.
- La emoción sana como rasgo distintivo.
- Un enfoque interprácticas que incluya práctica metodológica, práctica comunitaria, práctica docente y práctica administrativa.
- Transaúlica: el docente como actor social y político.
- La innovación.
- Capacidad y desarrollo a partir de uso de las TIC.
- Que promueva el desarrollo de habilidades para contextualizar.

### **A modo de conclusión**

La educación es un acto para toda la vida. En los contextos indígenas, el trabajo por realizar es grande, pues las condiciones de desigualdad han ampliado la brecha en relación con otras realidades. Por tanto, corresponde la búsqueda de soluciones a corto, mediano y largo plazo que atienda, a partir de las necesidades y potencialidades de las comunidades, una educación pertinente, que respete y valore los elementos culturales presentes en dichos contextos.

Es por ello que se debe desarrollar trabajo articulado entre las comunidades (sus líderes, la comunidad educativa), el Ministerio de Educación Pública y las universidades, con el fin de establecer líneas de acción que favorezcan una educación indígena de calidad.

Los desafíos están a la vista, ahora corresponde seguir soñando y haciendo vida los sueños.

## Referencias

- Angulo, L., et al. (2014) Borrador. Sistematización de Reflexión DER.
- Aldana, C. (2014). La formación docente desde el enfoque humanista social. Cuadernos de Investigación 12. Guatemala, Editorial Cara Parens.
- Cabraca, R. et al (sf) Cartilla: Propuesta curricular DRE Sulá. Planes de vida y estructura organizativa de la red y el núcleo pedagógico. San José, Costa Rica. MEP.
- Campos Molina Susana, Chacón Castro Rubén, Guzmán Hernández Ana Luisa, Mejía Marín, Sánchez Duarte Esmeralda y Vargas Morales Marielos (2012). Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la Educación Superior Costarricense. CONARE, Banco Mundial.
- Cunningham, P.M. (2000). Phonics they use: Words for reading and writing (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- González, M. (2014). Educación e interculturalidad: dialogando en plural. San José, Costa Rica. MEP.
- Guevara, F. (2011) Cronología básica de los pueblos indígenas de Costa Rica: desde los inicios del siglo XVI hasta el año 2000. San José, C.R. Siwä Pakö,
- Ministerio de Educación Pública (1993). Decreto 22072: Creación del Subsistema de Educación Indígena.
- Ministerio de Educación Pública (2013). Decreto 37801: Reforma al Subsistema de Educación Indígena.
- Zambrana, A. 2014) Pluralismo epistemológico: Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia. Bolivia. FUNPROEIB Andes.



### **Aplicación de una estrategia pedagógica en el aprendizaje de factores de conversión**

Gilberto Piedra Marín  
Xinia Vargas González  
Ligia Dina Solís Torres

#### **Resumen**

En el presente trabajo se desarrolla una serie de actividades destinadas al establecimiento de equivalencias y a la construcción de factores de conversión derivados de ellas. Los resultados indican que los estudiantes interiorizaron los conceptos de equivalencia y factor de conversión a partir de tales actividades.

**Palabras clave:** Competencias científicas, factores de conversión, Pedagogía en Química.

#### **Introducción**

Los centros educativos son las principales sedes en donde se aprende y se construye el conocimiento, de este modo, la educación ha venido siendo "el proceso que prepara a los individuos para que se incorporen a la compleja estructura social y desempeñen papeles sociales particulares, como miembros de los diferentes grupos a los que pertenecen" (Bolaños & Molina, 2007). Considerando lo anterior, es necesario tener claridad en cuanto al fin último de la educación del país, ya sea que se conciba como medio para incentivar el análisis, la criticidad y el razonamiento de los acontecimientos de la realidad en la cual estamos inmersos, o si la consideramos como una mera transmisión de la información.

Es necesario consecuentemente, el desarrollo de las competencias científicas, las cuales están relacionadas con la capacidad que tienen los individuos para adquirir conocimientos o bien generarlos. Las competencias científicas están directamente relacionadas con el análisis de la práctica específica según los diferentes campos del saber científico. Se requiere por lo tanto, que los individuos se apropien de cierto conjunto de saberes elaborados y dominar el lenguaje en el cual se formulan para enfrentar exitosamente la resolución de los problemas o bien la construcción de las interpretaciones necesarias en el abordaje de un contenido disciplinar. Como lo señala Sacristán (1995)

“En la discusión sobre el curriculum de la educación obligatoria se resaltan predominantemente los problemas relativos a la correspondencia del mismo con las necesidades del alumno como miembro de una sociedad, dado que se trata de una formación general”.

Indica también este autor en relación con este tema:

“Muchos objetivos de la educación requieren atención permanente en toda la escolaridad, sin que se pueda decir si son contenidos u objeto específico de un área o de otra, pero se deben tener en cuenta a lo largo de todo su desarrollo. Su logro depende de que se consideren en muchos tipos de actividades. Clasificar documentación, ser capaz de extraer lo esencial de una información, ordenar ideas, adquirir buenos hábitos de trabajo, comunicarse con soltura y expresividad, escribir correctamente y con fluidez, ser tolerante y cooperar con los demás no son componentes parciales de ninguna asignatura y, sin embargo justifican por si solos toda la educación.”

Derivado de este enfoque indica Sacristán (1995) “Existen destrezas concretas que se atienden en módulos específicos, como puede ser la capacidad de medir magnitudes diversas o calcular distancias en mapas, pero las habilidades generales del tipo que hemos indicado son competencias de todos: profesores y estudiantes.” (pag. 371). Por consiguiente, si se enfocan las competencias en el ámbito de ciencias exactas y naturales, denominadas competencias científicas se conceptualizan éstas como todos aquellos procesos de construcción de las funciones superiores de la actividad mental, y que están relacionadas con el aprendizaje, entre ellas tenemos, comprensión de texto, capacidad de síntesis, pensamiento abstracto, memoria comprensiva, capacidad deductiva, pensamiento lógico-matemático, interpretación de gráficos. Es importante hacer hincapié en que las competencias científicas están de la mano con los conocimientos propios de la formación recibida en educación secundaria y que son fundamentales para enfrentar con éxito los cursos de Química General. Derivado de este enfoque de competencia científica y del análisis de los perfiles de a las carreras de ciencias naturales e ingenierías en la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica, se consideran como necesarias para las carreras que se indican las siguientes: razonamiento lógico y matemático, realización de cálculos matemáticos, capacidad de abstracción, entre otras.

En el cuadro 1, se indican las competencias científicas establecidas para diferentes carreras que imparte la Universidad Nacional y que se divulgan en la Página web de este centro de estudios. El interés por las carreras enlistadas obedece a que en la malla curricular se encuentran cursos de Química General, Fundamentos de Química o Introducción a la Química, objeto de análisis en esta ponencia. Del cuadro 1, se desprende que la competencia científica necesaria para el ingreso en todas las carreras de las facultades de Tierra y Mar, Exactas y Naturales y Ciencias de la Salud, es la aptitud matemática, la cual encierra la capacidad numérica, la habilidad para manejar y utilizar números y realizar relaciones matemáticas.

Por otra parte, los resultados derivados de la aplicación de pruebas de diagnóstico en conocimiento químico, realizados a estudiantes de primer ingreso en la Universidad Nacional en el año 2014, en las cuales se consideran las competencias científicas mencionadas, en las preguntas planteadas, indican que el porcentaje de respuestas acertadas es de un 45%; lo anterior llama la atención dado que gran parte del conocimiento químico se cimienta en el conocimiento matemático.

En la figura 1 se muestra el porcentaje de respuestas acertadas en los tres ejes pilares: conocimiento matemático, conocimiento químico y comprensión de lectura, competencias científicas en las cuales versaron las preguntas elaboradas en la prueba de diagnóstico, aplicada a estudiantes de nuevo ingreso en el 2014.

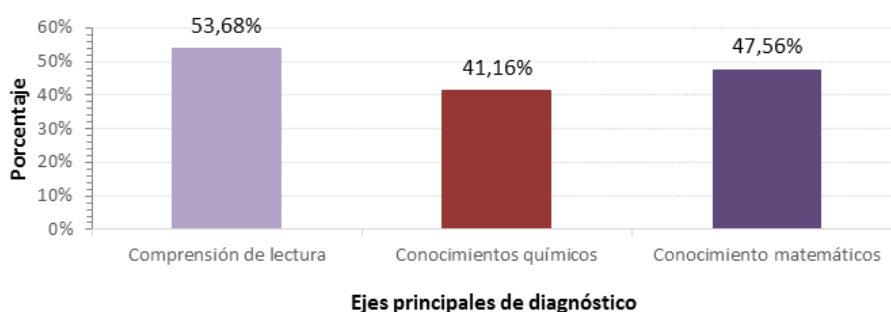


Figura 1. Respuestas correctas, obtenidas en los exámenes de diagnóstico de Química y Matemática realizados a estudiantes de primer ingreso en la UNA en el año 2014.

**Cuadro 1. Selección de competencias científicas que constituyen el perfil de entrada de algunas carreras en la Universidad Nacional.**

Competencia	Carrera que la requiere
Abstracción.	ITCG
Actitud responsable, crítica y creativa e investigativa para resolver problemas.	EQ-QI
Aptitud investigativa	ITCG
Aptitud matemática	ECG
Aptitud matemática e investigativa	ECB-T, ECB-B, ECB-M, ECB-EC, ICF, IGA
Aptitud matemática para el diseño de estructuras geométricas	ITCG

Capacidad analítica y crítica	ECB-T, ECB-B, ECB-M, ECB-EC, ICF, IGA, ITCG
Capacidad de análisis y de crítica.	EQ-IBI
Capacidad de análisis y síntesis.	MV
Capacidad de concentración	MV
Capacidad de razonamiento y análisis.	EQ-QI
Curiosidad por la investigación, la innovación y la búsqueda de alternativas sostenibles	EQ-IBI
Disciplina, iniciativa y creatividad	IGA
Facilidad de memorizar y razonar	MV
Facilidad para expresar ideas de forma oral y escrita.	EQ-IBI
Habilidades en los principios de las ciencias básicas	EQ-IBI
Interés científico	ECB-EC
Interés por desarrollar proyectos y redactar propuestas científicas multi e interdisciplinarias	EQ-IBI

Resumen adaptado de [www.una.ac.cr](http://www.una.ac.cr)

**Donde:**

IA:	Ingeniería Agronómica (Bachillerato y Licenciatura en)
ECB-T:	Biología - Énfasis en Biología Tropical (Bachillerato en)
ECB-B:	Biología - Énfasis en Biotecnología (Bachillerato en)
ECB-M:	Biología Énfasis en Biología Marina (Bachillerato en)
ECG:	Ciencias Geográficas (Bachillerato y Licenciatura en)
ECB-EC:	Enseñanza de las Ciencias (Bachillerato y Licenciatura en la)
EQ-IBI:	Ingeniería de Bioprocesos Industriales (Bachillerato)
ICF:	Ingeniería en Ciencias Forestales (Bachillerato y Licenciatura en)
IGA:	Ingeniería en Gestión Ambiental (Bachillerato y Licenciatura en)
ITCG:	Ingeniería en Topografía, Catastro y Geodesia (Bachillerato y Licenciatura en)
MV:	Medicina Veterinaria (Licenciatura en)
EQ-QI:	Química Industrial (Bachillerato y Licenciatura en)

En la Figura 2 se muestra el comportamiento de los resultados de los exámenes de diagnóstico aplicados en Química y en Matemática a estudiantes que ingresaron a la Universidad Nacional en el año 2014. Para la elaboración de la figura se correlacionaron las notas obtenidas por cada estudiante en los exámenes de diagnóstico que aplicaron, de manera independiente, las escuelas de Matemática y Química y se ordenaron en orden ascendente. Se observa una correlación entre el contenido matemático que domina el estudiante, representado por el porcentaje obtenido en el examen de diagnóstico de esta disciplina, y la nota en el examen de diagnóstico en Química. Las respuestas acertadas explican la pendiente de las curvas de comportamiento, de esta forma, se evidencia la clara relación existente entre el dominio de las destrezas matemáticas de los estudiantes que incide directamente en su capacidad para adquirir competencias asociadas con el conocimiento químico.

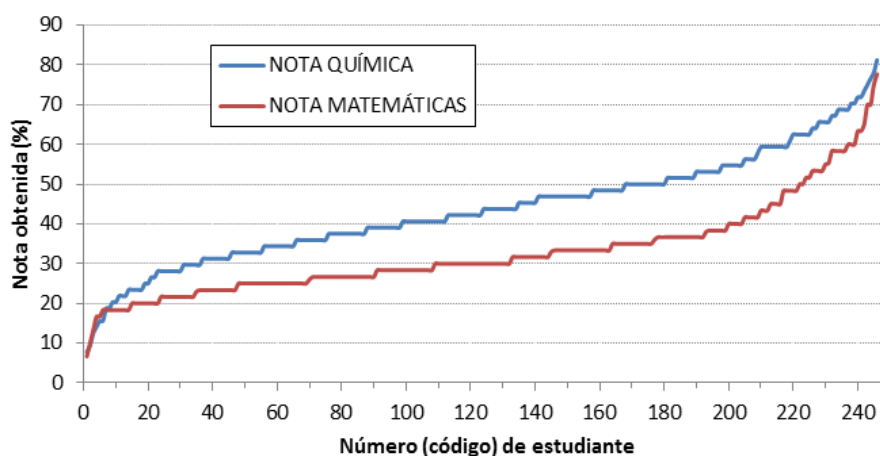


Figura 2. Calificaciones obtenidas de los exámenes de diagnóstico de Química y Matemática realizados a estudiantes de primer ingreso en la UNA en el año 2014.

Un ejemplo de lo anterior, es la aplicación del análisis dimensional mediante el uso de factores de conversión. Se ha encontrado que el aprendizaje se hace difícil debido a, entre otras posibles razones, deficiencias en los fundamentos matemáticos de los estudiantes. (Potgieter, Harding & Engelbrecht, 2008). Realizar el análisis dimensional significa expresar cada una de las magnitudes físicas de la expresión matemática en términos de las dimensiones básicas y operar algebraicamente entre ellas (Godoy, Lucero & Meza, 2009). El concepto de factor de conversión, suele ser abstracto para el estudiantado y para su dominio se requiere mucha práctica.

El beneficio al adquirir esta competencia, se observa en la resolución de ejercicios de conversión de unidades y también en cálculos más complejos. En los tiempos antiguos al momento en que se daba el intercambio económico entre los pueblos, surgía el problema de no coincidir con los mismos patrones de medición, viéndose

obligados a crear factores de equivalencia, que permitieran convertir una unidad de medición a otra. El factor de conversión o de unidad, es una fracción en la que el numerador y el denominador son cantidades iguales expresadas en unidades de medida distintas, de tal manera, que esta fracción equivale a la unidad. La conversión es un proceso de pasos múltiples que involucra la multiplicación o división por un factor, la selección de un número correcto de cifras significativas y criterios de redondeo de cantidades (Butcher, K.; Crown, L. & Gentry, E.J., 2006). Un estudio de la Universidad Nacional del Nordeste en Argentina (Odetti, Vera y Montiel, 2006) señala que en problemas sencillos de concentración o densidad, el porcentaje de respuestas correctas no logra llegar al 20% y que solo 7,5% del estudiantado resuelve los problemas a través de factores de conversión. Es aquí donde un dominio adecuado de las competencias matemáticas y del concepto de factores de conversión se hace necesario.

### **Marco metodológico**

En las ciencias naturales en general, a medición es fundamental por ejemplo en la gestión ambiental la cuantificación de diversos contaminantes, es de suma importancia para la puesta en marcha de acciones o decisiones con base en los datos recolectados. En el segundo año de la carrera de Ingeniería en Gestión Ambiental se imparte el curso Medición de Agentes Contaminantes. Éste curso implica la realización de diversas mediciones que posteriormente mediante factores de conversión se transformarán en datos de importancia primordial en la gestión ambiental. La mayoría de estudiantes de este curso, durante las primeras clases en las cuales se trabajan distintas unidades de concentración, manifiestan vacíos en los conceptos de factores de conversión, presentándose incluso problemas conceptuales en las relaciones matemáticas más sencillas; como pasar de litros a mililitros y agravándose en conversiones más complejas como de metro cúbico a centímetro cúbico.

Cabe destacar que para cuando toman el curso en cuestión ya han tenido preparación previa en el tema con dos cursos de Química General. Las situaciones o problemas químicos en los exámenes, que implican el uso de factores de conversión, parecen ser resueltos por aplicación de fórmulas y no por razonamiento (Córdoba, Feregrino, Reza, Ortiz & Dosal, 2010), esto lleva al estudiante a carecer de una competencia de suma importancia, por cuanto las unidades de medición y las de expresión son muy diferentes y varían según la legislación ambiental. El razonamiento en la comprensión de las conversiones es lo que permitirá al futuro o futura profesional desarrollarse en su campo de acción y no la aplicación de fórmulas.

Se seleccionó para la aplicación de esta técnica a dos grupos de estudiantes. Uno de los grupos corresponde del curso Medición de Agentes Contaminantes, en virtud de la importancia que tiene el concepto de factor de conversión, en la medición de

los diversos contaminantes y la necesidad de que el concepto de factor dimensional sea aplicado en los análisis realizados en el curso. El otro grupo eran estudiantes voluntarios sin conocimientos previos, de diversas carreras del área de Ciencias Sociales de primer ingreso a los que se les aplicó la estrategia.

En el caso del grupo de estudiantes del curso de Medición de Agentes Contaminantes, se trabajó con dos grupos de estudiantes, en los años 2013 y 2015 y en el caso del grupo de estudiantes voluntarios solo un grupo en el año 2015. El trabajo se desarrolló mediante la realización de una práctica de laboratorio, que permite construir el conocimiento de conversión de unidades a partir de la construcción de equivalencias. La metodología permitió el desarrollo del concepto, a partir de la estrategia de aprender- haciendo. Los estudiantes a través de una guía de laboratorio construyeron los instrumentos de medición, le asignaron arbitrariamente nombre a su unidad de medición y posteriormente realizaron las mediciones. Una vez completado el patrón se procede a trabajar las conversiones matemáticas con los datos obtenidos.

Posteriormente en el caso de los grupos de estudiantes del curso Medición de Agentes Contaminantes los y las estudiantes presentaron un reporte de laboratorio con sus observaciones y conclusiones. Estos informes presentados se valoraron según las explicaciones y observaciones, así mismo, se realizaron preguntas directas y exámenes cortos de laboratorio, generando una base de datos. De ésta información se extrajeron los resultados de apropiación de conocimientos, mientras que en el caso del grupo de voluntarios, se realizó una valoración mediante el método de la entrevista y una sesión grupal de análisis, desarrollada mediante una adaptación a la metodología propuesta por Wellington (2015) y valorando la apropiación de conocimientos, según las respuestas del estudiantado. Las respuestas se cuantificaron asignando "SI" si se evidenciaba la apropiación y "NO" si no se evidenciaba. Se seleccionaron además frases que representaron conclusiones de las y los estudiantes donde se evidenciaba la apropiación de concepto. Estos resultados se compararon con datos del año 2012, año en el cual no se aplicó la práctica en cuestión, sino que solamente se trabajó el concepto de forma teórica.

## **Resultados**

La metodología aplicada en los años 2013 y 2015 en relación a la construcción de las unidades de medición, así como, la comprensión de que la misma cantidad de material puede ser contenida en diferentes unidades y por tanto la medición resultante no será la misma en todos los casos, permitió que los estudiantes adquirieran el concepto de factor dimensional con mayor claridad. El estudiantado reconoce al manipular las unidades como hay relación entre ellas. En el Cuadro 2 se incluye una tabulación de las respuestas sobre preguntas asociadas a factores de

conversión de la práctica realizada. Se puede apreciar en este cuadro como en una explicación teórica, datos del 2012, la población estudiantil puede explicar bien los conceptos de medición y unidad de medición, sin embargo el concepto de factor de conversión y la conversión de unidades, les genera problemas en su aplicación a situaciones concretas, dando como indicador de dominio en la conversión de unidades un 30%. En el 2013 y en el 2015, que si se aplicó la técnica pedagógica citada, la comprensión y aplicación de factores de conversión mejora notablemente hasta ser mayor al 80%. El concepto en sí de factor de conversión es entendido por un mayor grupo de estudiantes aunque la aplicación del mismo continua siendo de difícil manejo entre los estudiantes. La aptitud matemática como lo señalan Odetti, Vera & Montiel (2006) parece no influir en el análisis de problemas de densidad y concentración, sin embargo, los resultados del estudio de ésta práctica, permiten detectar una oportunidad de mejora en el desarrollo de la aptitud matemática.

**Cuadro 2. Porcentaje de asimilación de conceptos de estudiantes del curso Medición de Agentes Contaminantes con y sin la estrategia metodológica sobre factores de conversión.**

Concepto	2012		2013		2015	
	Sin aplicación de estrategia.		Con aplicación de estrategia.		Con aplicación de estrategia.	
	Si	No	Si	No	Si	No
Medición	100	0	100	0	100	0
Unidad de medición	100	0	100	0	100	0
Factor de conversión	50	50	91	9	93	7
Conversión de unidades	30	70	82	18	83	17

Las conclusiones y observaciones del estudiantado (Cuadro 3) corroboran esa apropiación de conocimiento. Entre varias observaciones que las y los estudiantes hacen destacan la del grupo FCCP06, que explicitan con claridad el concepto. Otra observación que llama la atención es la del grupo FCCP14, que indica que pueden realizarse mediciones de diversa naturaleza sin necesidad de instrumentos sofisticados; dada la posibilidad que ofrece el factor de conversión.



**Cuadro 3. Observaciones y conclusiones de estudiantes con conocimientos previos que desarrollaron ésta práctica.**

Código de grupo	Observación
FCCP01	"Además otro factor que impide determinar de forma correcta es que estas mediciones son estimadas por el observador"
FCCP03	"Quedó demostrado que la incertidumbre varía por los siguientes motivos: la naturaleza de la magnitud, el observador, el instrumento de medición y condiciones externas"
FCCP04	"Una recolección de datos con un instrumento nos da una medición de acuerdo con su propia unidad de medición"
FCCP06	"La cantidad de material sigue siendo la misma, no importa las unidades en que se mida, lo que varía es la incertidumbre"
FCCP14	"No necesariamente se ocupa un instrumento sofisticado de medición si se tiene el factor unitario para hacer las conversiones"

El grupo de estudiantes sin conocimiento previo que aplicó la práctica, fue diagnosticado mediante evaluación formativa. Las preguntas generadoras, posibilitaron una discusión grupal que permitió detectar la apropiación de los conocimientos. Del cuadro 4 se desprende que la práctica permitió en este grupo, importantes conclusiones como la del grupo FCSP-E que reconoce con claridad la utilidad del factor de conversión.

**Cuadro 4. Observaciones y conclusiones de estudiantes sin conocimientos previos que desarrollaron ésta práctica.**

Código de grupo	Observación
FCSP-A	"Cuando uno tiene un factor de conversión no importa lo que agregue, la relación va a ser igual"
FCSP-E	"Con esos datos uno podría decir sin medir con otras unidades cuanto hay en esas unidades"
FCSP-J	"Los datos entre nosotros de factores de conversión son muy parecidos porque al ser la misma sustancia y el mismo grupo de instrumentos no tiene porqué variar "
FCSP-N	"Si tengo el factor de conversión ya no tendría que contar en diversas formas"

La técnica pedagógica mezcla distintas formas de aprender kinestésica, deductiva, investigativa y principalmente participativa. Permite que cada persona construya el conocimiento, lo cual es la clave de ésta propuesta. Además despierta el interés del grupo, por cuanto al ser trabajo práctico deben estar alerta en todo momento, y como lo señala Simón Rodríguez citado por Aguirre Alvis (1998) “lo que no interesa no se aprende” de ahí la importancia de mantener ese interés.

## **Conclusiones**

- Los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de diagnóstico a estudiantes de primer ingreso de la Universidad Nacional, que optan por carreras de las Facultades de Tierra y Mar, Exactas y Naturales y Ciencias de la Salud, en el año 2014 se evidencia que:
  - De una muestra de 241 estudiantes que realizaron el examen, solamente un 10,4% de los estudiantes alcanzaron notas superiores a 70%.
  - De acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes que aplicaron el examen de diagnóstico de contenido químico, solamente el 40% de la muestra obtuvo respuestas correctas en contenido químico y alrededor de un 55% en contenido matemático básico.
    - Existe una correlación entre las notas obtenidas por los estudiantes en la prueba de diagnóstico de Química y la obtenida por ese estudiante en el examen de diagnóstico en Matemáticas.
- La aplicación de la estrategia pedagógica práctica planteada permite una mejor apropiación del conocimiento de factor de conversión en estudiantes con previos conocimientos teóricos del tema y también en estudiantes sin conocimientos previos del tema.
- Esta estrategia práctica también es útil para grupos de estudiantes de primera aproximación al concepto de factores de conversión. La apropiación es evidente de las conclusiones a las que el estudiantado llega luego de la aplicación.

## Referencias

- Aguirre, J. L. (1999). Un reto para la práctica de la investigación de la comunicación desde los comunicadores. *Rev Cien Cult* [online]. n.5, pp. 56-62. ISSN 2077-3323.
- Bolaños, G. y Molina Bogantes, Z. (2007). *Introducción al Currículum*. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.
- Butcher, K., Crown, L. y Gentry, E.J. (2006). *The International System of Units (SI) – Conversion Factors for General Use*. NIST Special Publication 1038. National Institute of Standards and Technology. Recuperado de <http://www.nist.gov/pml/wmd/metric/upload/SP1038.pdf>
- Córdova, J. L., Feregrino Hernández, V. M., Reza García, J. C., Ortiz Esquivel, L. R. y Dosal Gómez, M. A., (2010). Razones para “concentrarse” en las razones. *Educ. quím.*, 21(1), 33-39.
- Godoy, M.E., Lucero, I.I. y Meza, J.S. (2005). *Módulos de trabajo para los alumnos del último año del Nivel Medio/Polimodal: Módulo Física*, Dirección de Articulación de Niveles Educativos, Universidad Nacional del Nordeste, Paraguay. Recuperado de [http://www.unne.edu.ar/articulacion/documentos/art2\\_fisica.pdf](http://www.unne.edu.ar/articulacion/documentos/art2_fisica.pdf)
- Novak. J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Odetti, H., Vera, M. y Montiel, G. (2006). Obstáculos epistemológicos en el aprendizaje del tema disoluciones: un estudio preliminar. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/>
- Potgieter, M., Harding, A. & Engelbrecht, J., (2008). *J. Res. Sci. Teach.* 45(2), 197–218.
- Sacristán, J. G. (1995). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Editorial Morata S. L. pag 275
- Wellington, J. (2015). *Educational Research Contemporary Issues and Practical Approaches*. Londres, Inglaterra: Bloomsbury Academic. Pag. 137

### **Una mirada teórica acerca de las percepciones de niños(as) de 5° y 6° básico respecto a las dinámicas relaciones entre profesor(a)-alumno(a) y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la provincia de Chiloé, Chile**

Daniela Barría  
Sergio Toro  
Silvia García

#### **Resumen**

El aporte teórico de esta investigación busca comprender las percepciones de los niños(as) de 5° y 6° de enseñanza básica acerca de las dinámicas relacionales entre profesor(a)-alumno(a), en la provincia de Chiloé, Chile. Para ello, se analiza un constructo teórico basado en el paradigma constructivista en que se comprende dimensiones como la relacionalidad, la empatía como emoción emergente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las emociones en el aula, el lenguaje corporal y no verbal. Esta investigación es cualitativa, de tipo Estudio de Caso, para ello se realizará en un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Castro, de la Provincia de Chiloé. Los resultados preliminares corresponden a la categorización de aquellas dimensiones socioafectivas que los alumnos(as) consideran determinantes para establecer dinámicas relacionales que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Palabras claves:** percepciones, emocionalidad, relación profesor(a)-alumno(a)

**Eje Temático:** Pedagogía: un proceso en la convivencia de ser, saber y hacer, complejidad y diversidad."

#### **Introducción**

Actualmente nuestra sociedad responde a necesidades contingentes que se alejan de las sensibilidades de las relaciones humanas, del sentir, del pensar y el de actuar en función a una relacionalidad empática y confluyente a otras emociones.

Esta realidad no está ajena a nuestro sistema educativo, que día a día sobrevalora las necesidades cognitivas y los índices de logro en función a estándares globalizados,

generando un desmedro de las habilidades denominadas “blandas”, que son aquellas que nos fortalecen como individuos en muestra emocionalidad.

Debido a esta principal preocupación, los establecimientos educacionales buscan mejorar sus prácticas pedagógicas a través de distintas medidas, para así lograr mejores puntajes. Sin embargo esta situación inmoviliza la reflexión por comprender y ampliar las dimensiones del aprendizaje, lo que evita entrever que también es posible medir indicadores de bienestar y de felicidad.

Es así como se posiciona la educación emocional como proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida; lo cual tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Para ello este constructo teórico aborda la educación emocional, desde una mirada relacional y emocional con una perspectiva compleja y multidimensional, con énfasis en la relacionalidad que se establece entre el profesor(a)-alumno(a), en el contexto de aula.

En este mismo sentido en la relacionalidad que emerge entre el profesor(a)-alumno(a), se integran dimensiones como la empatía y el lenguaje. En el caso de la empatía como emoción, contribuye a la construcción de conocimiento desde la relación con los pares, profesores y su entorno. Siendo además un ámbito muy importante de visualizar, la comunicación empática, ya que de esta manera se integra el lenguaje verbal y no verbal. Para comprender el fenómeno de la relacionalidad de manera multidimensional, es preciso comprender las dinámicas relacionales entre profesor(a)-alumno(a) en función del aprendizaje.

## **Marco Teórico**

Los antecedentes que se presentan, se han dividido en los apartados denominados, las emociones en el ámbito escolar, el concepto de relacionalidad, la educación como proyecto social-relacional, el aprendizaje desde la relacionalidad, la empatía como emoción emergente y el lenguaje como emoción.

Estos apartados fueron divididos con el fin de comprender el constructo teórico de los aspectos que involucra las dinámicas relacionales en el contexto escolar, con énfasis en la relacionalidad entre profesor(a)-alumno(a) que se despliega en el aula.

## **Concepto de Relacionalidad**

La escuela es un espacio que se construye en función de las relaciones humanas, donde se integra al individuo, especie y sociedad y las interacciones que emergen

en esta situación. Acerca de esto Morin (1999:33) señala que "todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana".

Es así como la condición humana converge hacia la dimensión de la relacionalidad en el cual Watzlawick, Estermann, en Niebles (2010:40), señalan que es "una propiedad de la conducta que no podría ser más básica, por lo cual suele pasársela por alto: no hay nada que sea lo contrario de conducta. En otras palabras, no hay no-conducta, o, para expresarlo de modo aún más simple es imposible no comportarse. Ahora bien, si se acepta que toda conducta en una situación de interacción".

Es posible comprender la relacionalidad como una interacción propia del ser humano, es decir, "nos relacionamos con sí mismos, con los congéneres, la naturaleza y la sociedad, que va definiendo códigos identitarios particulares que están marcados por las lógicas y sentidos colectivos de convivencias construidas". (Niebles, 2010:20).

Este convivir donde la relacionalidad se hace encarnada es lo que se vive y lo que se experiencia en la escuela, especialmente en el aula, donde se evidencia la relacionalidad entre los docentes y alumnos. Es en esta convivencia donde "el educando y el educador o educadora, deben acceder al espacio en que se acepten mutuamente como legítimos otros en la convivencia". (Maturana, 1999:154).

Ahora bien, si se comprende que en la convivencia emerge la relacionalidad, es posible además distinguir las emociones como una interpretación en las conductas tal como "disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio en que nos movemos en nuestro hacer, y que constituyen como acciones en nuestro hacer" (Maturana, en Ibáñez, 2001:53). Además la disposición emocional puede propiciar o desfavorecer el sentido efectivo del aprender a aprender. Sobre este tema Ibáñez, (2001:45) menciona que la "consideración de las emociones, más allá del ámbito puramente afectivo, constituye un elemento básico para la estrategia pedagógica del profesor o profesora".

La relacionalidad que emerge en el contexto escolar, tanto en función de profesor(a)-alumno(a) como también entre los alumnos(as) y profesores(as), considera también el despliegue de emociones que emergen en un espacio de convivencia, ya que los individuos están dispuestos en un lugar común, donde se trans-forman y se co-construyen, por lo tanto, la escuela es un espacio que puede ser propiciado para fomentar las emociones que conllevan a la transformación, en con-vivencia, siempre y cuando exista una conciencia de aquello y voluntades para que ocurra en esta sintonía.

Por los motivos anteriores Maturana (1999:151) señala que el rol fundamental del educador o la educadora "es aquel o aquella que adopta la tarea de configurar un

espacio de convivencia donde otros se transforman con él o ella.”

El profesor(a) desde el ámbito de la relacionalidad cobra un valor trascendental ya que “un profesor es el que favorece, crea o desarrolla ambientes de aprendizaje intencionados, que co-construye, construyendo y al mismo tiempo se construye”. (Toro, 2005:35). Asimismo Muslow (2000:128) menciona que el “docente es un agente clave que tiene incidencia directa en los aprendizajes de los educandos, tanto a nivel escolar como persona”. Por lo tanto el ser profesor o profesora va más allá del quehacer educativo traducido en aprendizajes en función de contenidos disciplinares. Tal como mencionan Toro y Niebles (2013:276),

“lo que se aprende no es sólo aquello de lo que se trata la sesión, en el caso de la escuela, sino también y fundamentalmente, de cómo se trata la sesión. Vale decir, lo más próximo para el niño, dada esta capacidad biológica, es aprender de acuerdo a lo que el docente hace o la mayoría de sus compañeros hacen en tanto despliegue de la corporeidad del maestro y de sus compañeros. De manera que la acción y comportamiento del docente tiene mayor resonancia en el aprendizaje en el/a niño/a, de acuerdo al compromiso afectivo y activo (positivo o negativo) con el docente”.

### **El aprendizaje desde la Relacionalidad**

La observación del fenómeno del aprendizaje o de la co-construcción de conocimiento en el aula, hace detonar o relevar a los protagonistas de este suceso, el profesor(a) y los alumnos (as), y en este sentido es importante disponerse desde la mirada del sujeto y observador de aquel proceso. Es aquí donde situarse en la plataforma que todo lo que se aprende y lo que se contruye no solo depende del contenido sino, de las propias vivencias de cómo se configura el mundo a partir de nuestra historia de vida. Como menciona Saavedra, (2005:34) “toda observación no es ingenua y esta medida por nuestras propias emociones y significados, generando fuertes distorsiones al momento de percibir”.

Es así como la percepción entre los docentes y alumnos, es una dimensión que se torna subyacente en la forma de “comprender la visión de mundo y de sí mismo que tiene el sujeto y nos ofrece la oportunidad de conocer la manera de dar significado y coherencia a su narrativa de vida y a sus historias personales”. (Saavedra, 2005:36). Vale decir, ser comprensivos y empáticos de la vivencia de cada uno permite como profesores o facilitadores del aprendizaje comprender y percibir la configuración de mundo de los alumnos, de esta manera la dinámica relacional posee un gran valor desde la perspectiva del proceso de aprendizaje

Ahora bien, la comprensión de la relacionalidad a través de lo mencionado en el paradigma sociocultural desarrollado por Lev Vigosky, pone énfasis en la relación entre los sujetos situados, el desarrollo de habilidades cognitivas como también

socioafectivas. En este sentido Vigosky (1988:133) lo conceptualiza y denomina como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que se define como la "distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". De esta manera la labor del docente como facilitador del aprendizaje toma una condición irremplazable, ya que esta condición no se observa solo desde lo cognitivo sino también y más allá, desde la relacionalidad, desde las emociones desde la formación y/o transformación de los sujetos en interacción.

Para Brunner en Ascorra, (2005:119), la "educación es un medio a través del cual el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía y andamiaje de los adultos, quienes van constituyendo un apoyo en el proceso de incorporación a la sociedad". Por lo tanto, la labor docente debería centrarse en aquellas dimensiones que subyacen en la construcción del conocimiento, entendiendo así de una mirada compleja y multidimensional.

Por tanto es preciso comprender que los "procesos de construcción de conocimiento o aprendizaje de los mismos se constituyen desde las relaciones y desde el involucramiento del estudiante [...] aquello que se realiza del cómo, fundamentalmente, más que del qué". (Toro y Niebles, 2013:279). Así también como señala Ibáñez (2002:30) que el "ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza "lo emocional" por considerarlo opuesto a "lo racional".

Por lo tanto, se requiere un desarrollo profesional docente que involucre tanto en su formación inicial como en su educación continua, estrategias y dinámicas que fortalezcan el aprendizaje a través de las emociones que emergen en el aula, para sí contribuir de una manera más sustancial a la formación de personas. Además de observar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más compleja y multidimensional, no como un espacio solo de transmisión de conocimientos, sino como un espacio de relacionalidad entre profesor(a) alumno(a) y de la emergencia de distintas emociones que se despliegan en este contexto escolar y de alguna manera influyen en el proceso de aprendizaje.

### **Las emociones en el ámbito escolar**

La escuela ha pasado por diversos momentos históricos que nos da a conocer las ideologías que predominaron en aquellos tiempos. Es así como en períodos como en "el siglo XIX la escuela se configuraba como una escuela anti-emocional, ya que se pensaba que para que los alumnos logran aprendizajes cognitivos, había que controlar todo el espacio circundante de los alumnos para así evitar toda distracción". (Casassus, 2007:235).



De forma progresiva los aportes de los investigadores de distintas disciplinas han generado nuevas propuestas y perspectivas acerca que permiten comprender la complejidad y multidimensionalidad del proceso educativo. Sobre este tema Morín, (1999:10) introduce una nueva perspectiva que va desde una concepción del enseñar la condición humana, que la presenta como “el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico”.

Desde esta concepción emergen propiedades inherentes al ser, donde su proceso de formación está determinado no sólo desde su biología sino también en su forma de configurar el mundo en función de las relaciones que establece en el ámbito cultural y social y especialmente en las relaciones emotivas que construya. Por lo tanto, “las relaciones humanas se ordenan desde la emoción y no desde la razón, aunque la razón dé forma al hacer que el emocionar decide”. (Maturana, 1997:48). En este sentido, se condice con lo señalado por Morin (1999:14) quien señala que “no hay un estado superior de la razón que domine la emoción sino un bucle intellect <-> affect; y de cierta manera la capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales.”

Desde la perspectiva de la emocionalidad y razón se hacen evidentes en el espacio de la escuela, la exigencia y promoción de las competencias cognitivas que se relacionan fuertemente con los indicadores de calidad de la Educación, descuidando y colocando en menor intensidad las dimensiones emotivas. Muchas veces en la escuela nos damos cuenta que generalmente existen prácticas donde los niños aprenden a simular lo que están sintiendo y pensando, y entran en una espiral negativa. (Casassus, 2007).

Para no seguir abusando de esta práctica, una de las maneras en avanzar a otorgar espacios a las emociones en el ámbito escolar, es visualizar a la escuela como una organización emocional, en que se valora el mundo emocional que allí laboran, donde el mundo emocional es el motor donde ocurren las interacciones que conducen a la finalidad de la organización, (Casassus, 2007).

En esta organización que es la escuela donde el mundo emocional cobra sentido en que esta debe ser significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva que va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional. (Ascorra et al, 2003).

Entonces la escuela se debe percibir como un sistema organizado en que se estructura en torno al aprendizaje y el aprendizaje en función de las emociones, como también la educación resulta de las relaciones que se dan a partir de las interacciones entre profesores y alumnos, y las relaciones por definición son emocionales, (Casassus, 2007).

## La empatía como emoción emergente

Una de las emociones importante de considerar en el contexto escolar es la empatía, que desde su definición etimológica significa "cualidad de sentirse dentro". A través de la historia se han acuñado diversas definiciones entre ellas una que integró una perspectiva cognitiva y afectiva fue la propuesta por Salovey en Fernández et al, (2008: 285) en la cual afirman que "la empatía requiere la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas e implica no sólo actitudes sino también habilidades o competencias bien definidas"

La empatía desde sus múltiples dimensiones, despliega emociones que posibilitan el proceso pedagógico, por ejemplo a través del desarrollo humano, el manejo de conflictos, la conciencia de lo aprendido, entre otros. Es por ello que desde la mirada de la relacionalidad entre profesor-alumno, es decir, en el ámbito de lo pedagógico, nos favorece en torno a la construcción del conocimiento, puesto a que de esta manera se brinda un espacio de co-emergencia del yo y de los otros y en el mismo sujeto.

Por otra parte, desde el desarrollo humano, brinda una posibilidad de evolucionar como seres en transformación, fortaleciendo emociones como la generosidad, el respeto, la responsabilidad, entre otros, puesto a que nos sitúa en un plano en una relación co-presente, donde la vivencia a pesar que es única no es en solitario. Como bien señala De Waal, (2011:03) que "contemplar las emociones ajenas despierta nuestras propias emociones, y de aquí construimos una comprensión más profunda de la situación del prójimo".

Desde estas perspectivas Varela (2010:251) sugiere que es "a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un cambio experiencial". Situarse en el momento histórico, el tiempo-presente y comprender la relación con el otro contribuyen sustancialmente en el proceso educativo; ya que de alguna manera existe una comprensión de aquello que está sucediendo, y genera dinámicas o estrategias que favorecen el aprendizaje en función del otro como un yo presente, empático.

En este Varela (2000 en Toro, 2013) define la empatía como la "emoción básica que ha permitido el desarrollo y evolución del ser humano como especie". Aspecto que comparte con lo mencionado por De Waal (2006:53) acerca de que "la empatía es precisamente uno de esos mecanismos, donde la selección debe haber favorecido aquellos mecanismos que evalúen los estados emocionales de los otros y respondan con rapidez a los mismos".

Por consiguiente, educar en base a la empatía, establece una plataforma de dinámicas relacionales que buscan comprender al otro como así mismo, una

emergencia de esta emoción, que se lleva no solo a ponerse en lugar del otro, sino más bien a generar espacios dialógicos, comprensivos, de apertura, de reflexión, dimensiones que son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Varela, (2010) señala que un aspecto esencial de la empatía, el camino real para acceder a la vida social consciente, más allá de la simple interacción. Esto otorga la oportunidad de estar consciente de la relación con los demás, y además concede herramientas para dar sentido a nuestras experiencias de vidas. Por ello, la invitación al ser empático, comprende no solo a ponerse en el lugar del otro, "sino más bien es la actividad creativa de construir un territorio compartido: una comunidad de creencias, deseos, significados, valores y objetos de la realidad" (Quintanilla, 2004:95).

Cabe mencionar que la humanidad como animales gregarios, que responden a fenómenos colectivos, no puede haberse dado sin un proceso interno que se refleja en el otro como el ser empático. Vale decir, como sujetos en crecimiento interno de auto formación, sin este proceso se carece de un sentido de reflejo, de proyección en el otro.

En tal sentido, no podemos dejar de mencionar un proceso fundamental que denota primeramente en el yo presente, el cual es conocido como la autopoiesis, es decir la "autonomía de lo vivo, la organización de lo vivido como configuración, organización de lo vivido, mecanismo de constitución de su identidad" (Maturana y Varela, 2008:45). De esta manera se analiza este proceso como la capacidad de un individuo en autoformarse, a partir de su propio ser, se autoconstruye, se configura a través del medio y de su influencia y por otro lado se destaca que a pesar de ser individuo en relación, tiene propiedades únicas que lo definen como un ser autónomo. Además asociado como ser biológico que evoluciona, que se genera del ser sin perder su identidad y autonomía.

Un aspecto relevante de destacar en relación con la empatía, es la comunicación empática que se traduce como "la comunicación con otro es un intercambio de información con sentido con ese otro. Este intercambio puede ser de muchas maneras: puede ser lingüístico, o gestual, o corporal". (Casassus, 2007:188). Por tanto, en la relación que se establece entre el profesor(a)-alumno(a), estos intercambios son parte de la convivencia a diaria que conllevan, asimismo la forma específica de sus acciones y las relevancias que cobran a partir de esta comunicación empática. Lo anterior puede generar ambientes favorables para el aprendizaje, donde específicamente el lenguaje verbal y no verbal configura realidades.

## **Objetivo General**

- Interpretar las percepciones que construyen los niños(as) de 5° y 6° básico y los profesores(as) del Colegio Cahuala, Provincia de Chiloé, Chile, sobre las dinámicas relacionales entre profesor(a)-alumno(a) y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

## **Objetivos Específicos**

- Describir las dinámicas relaciones entre profesor-alumno que emergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las percepciones de los alumnos.
- Analizar de qué manera pueden influir las dinámicas relaciones entre el profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las percepciones de los alumnos.
- Analizar las percepciones de los profesores(as) sobre las dinámicas relacionales entre profesor(a)-alumno(a).

## **Metodología**

El posicionamiento de esta investigación está basado desde un paradigma de tipo naturalística, el cual según Briones (2002), señala que existen múltiples realidades construidas, que sólo pueden estudiarse en forma holística. Además se complementa con el paradigma constructivista interpretativo, donde Denzin y Lincoln (2012) fundamentan que toda investigación es interpretativa; en alguna medida es el resultado de las creencias y los sentimientos del investigador sobre el mundo, sobre la manera de estudiarlo y de comprenderlo. Este paradigma formula demandas específicas al investigador, incluidas las preguntas que el investigador se formula y las interpretaciones que da de ellas. De esta manera este paradigma y su dimensión ontológica, es decir, de la naturaleza de la realidad, presupone una ontología relativista (existen múltiples realidades); una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real).

Este estudio corresponde al tipo cualitativo, puesto a que se caracteriza por su apertura al enfoque del investigado. En este sentido, cada caso trata de un intento de "comprensión" del otro, lo que implica no su medida respecto a la vara del investigador, sino propiamente la vara de medida que les es propia y lo constituye. (Canales, 2006).

Bajo este posicionamiento, este trabajo se basa en torno a la construcción de las percepciones de los sujetos en estudio que corresponden a los niños y niñas se condice con la metodología cualitativa ya que se analizan las relaciones humanas, las transformaciones sociales y además como parte de estas investigaciones tienen un carácter auto reflexivo, emancipativa y transformadora entre el investigador y el sujeto.

La metodología que se utilizará para esta investigación corresponde a un Estudio de Caso, que se realizará en el Colegio Cahuala, establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Castro de la Provincia de Chiloé, Chile.

Los instrumentos que se utilizarán serán la Observación Participante, Entrevista semi-estructurada dirigida a los profesores(as) y un Taller Mapeo de Percepción enfocado a los niños que son los sujetos de estudio.

## **Conclusiones**

A partir del constructo teórico, se puede comprender aquellas dimensiones que se valoran o que se consideran relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en la relación profesor-alumno. Además, este trabajo busca comprender desde las percepciones de los alumnos aquellas dimensiones de la relacionalidad que consideran fundamentales para su aprendizaje. Es así como, la apertura a la emocionalidad en el aula contribuye a mejorar las prácticas docentes, el clima de convivencia y además a trans-formar a los alumnos en personas felices que se valoran en la relación.

Por otra parte, para el caso de Chile, esta mirada desde la emocionalidad pretende contribuir en la generación de políticas educativas, que existe mayor flexibilidad y apertura a incorporar estas temáticas al curriculum escolar.

Finalmente, es necesario poner en valor la labor docente y de esta manera este trabajo permite colaborar en la formación docente universitaria, en el cual, los profesores se empoderen de su profesión y su vocación sobre sentido en el ámbito del bienestar emocional y calidad de vida.

## Referencias

- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La Escuela como Contexto de Contención Social y Afectiva. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Rev. Enfoques Educativos, vol.5, n.1, 117-135
- Briones, G. (2002). Epistemología de las Ciencias Sociales. ARFO Editores e Impresores Ltda. Bogotá.
- Canales, M. (2006). Metodologías de Investigación Social. Inducción a los oficios. LOM Ediciones. Santiago.
- Casassus, J. (2007). La Educación del Ser Emocional. Editorial Cuarto Propio. Santiago de Chile.
- De Waal, F. (2011). La Edad de la Empatía, ¿Somos Altruistas por Naturaleza? Tusquets Editores, S.A. Barcelona.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Manual de la Investigación Cualitativa. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Fernández y otros. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. Anales de psicología. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España) vol. 24, nº 2, 284-298
- Ibañez, N. (2002). Las Emociones en el Aula. Rev. Estudios Pedagógicos, n.28, 31-45. Valdivia.
- Maturana, H. (2001). Emociones y Lenguaje en la Educación y Política. Dolmen Ediciones S. A. Santiago de Chile.
- Maturana, H. (1999). Transformación en la Convivencia. Edit. Dolmen. Santiago de Chile.
- Maturana, H. y Varela, F. (2008). De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: la Organización de lo Vivo. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Miranda, Luis. (2011). Lenguaje: Algo más que un Mecanismo para la Comunicación. Revista electrónica Educare. 15(1):161-170.
- Morin, E. (1999). Los Siete Saberes de la Educación del Futuro. Francia: UNESCO. .
- Mulsow, G. (2000). Desarrollo Humano: A través de los Objetivos Fundamentales Transversales. Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile. nº 26.
- Niebles, A. (2010). Cuerpos Vividos y Dinámicas Relacionales en el Escenario Escolar: Una Mirada desde la Fenomenología. Tesis para optar el Grado de Magister en Desarrollo

Humano. Valdivia: Facultad de Filosofía y Humanidades. Valdivia Chile.

Quintanilla, P. (2004). Comprender al Otro es Crear un Espacio Compartido: Caridad, Empatía y Triangulación. Ideas y Valores. Departamento de Humanidades. Pontificia Universidad Católica del Perú, Revista Colombiana de Filosofía. 125: 81-97.

Saavedra, (2005). Conocimiento y Desarrollo Emocional desde el Enfoque Cognitivo, Procesal Sistémico. Universidad de Tarapacá, Límite. Revista de Filosofía y Psicología. Vol 1. N°5: 31-45.

Toro, S. (2005). Desarrollo Humano y Motricidad: Una Aproximación desde la Empatía. En-acción 1, Consentido. 1º Edición. Universidad del Cauca.

Toro, S. y Niebles, A. (2013). Corporeidad y Aprendizaje en el Contexto de la Enseñanza General Básica: Comprensión y Descripción de los Procesos de Construcción de Conocimiento desde la Acción Relacional de los Actores. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, Rev. Estudios Pedagógicos, vol. XXXIX, n.1, 269-284. Valdivia.

Varela, F. (2010). Fenómeno de la Vida. JC Saéz. LOM Ediciones. Santiago. Chile.

Vigostky, L. (1988). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo. México.

### **La vinculación con la sociedad como alternativa pedagógica en la formación integral del futuro profesional en educación**

Cecilia Segunda Guzmán Cedeño

#### **Resumen**

Este trabajo contempla aplicación de instrumentos en función de metodología cualitativa predominante, cuyos resultados indican insuficiencias en el proceso gestión de vinculación con la sociedad, se evidencia atención al proceso académico. El **objetivo**. Analizar la función de vinculación con la sociedad, como parte del proceso extensionista en la formación del futuro profesional en educación de la carrera Castellano y Literatura de la Universidad Laica Eloy Alfaro.

**Palabras claves:** Extensión, Extracurriculares, Extradocente, Extraescolar, Sociedad, **Vinculación.**

#### **Abstrac**

This paper includes the application of instruments based on the qualitative-predominant methodology. The results indicate insufficiencies in the management of entailment with the community process, the emphasis is on the academic process. The aim of the present work is to analyze the entailment with the community as part of the extensionist process at the "Eloy Alfaro" University.

**Key words:** Extensionist, Extracurricular, Extraschool, Extrateaching, Society, Community.

#### **Introducción**

La Universidad como institución social atesora parte del conocimiento de la sociedad. Por lo tanto se considera que el hombre y la mujer que asiste a ella para formarse deberá prepararse en la ciencia, técnica, las artes y la cultura en ejercicio de la profesión, tomando como base, la concepción de educación permanente para todos y durante toda la vida expresada en diferentes eventos de la UNESCO. (1998) y esto debe caracterizar la nueva cualidad que ha de estar presente en los retos actuales de la educación en el Ecuador. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) 2010 p. 10, en el art. 8 se refiere a los Fines de la Educación Superior y establece que la vinculación con la comunidad permitiría cumplir estos fines, en



especial el que se enuncia en el literal h): “Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente a través del trabajo comunitario o extensión universitaria.”, y establece como obligatoria su implementación, entre otros mecanismos, a través de las pasantías y prácticas pre profesionales de los estudiantes.

A su vez, en el Estatuto de la Universidad, (2014) señala como uno de los fines de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, en el art. 3 “Establecer la vinculación permanente con la sociedad, en orden a difundir la ciencia, la técnica, las artes y la cultura, así como fomentar y fortalecer la unidad entre los fines de la Universidad, las necesidades sociales y los proyectos de desarrollo del país.” p. 12. A partir de estos antecedentes, el presente trabajo, plantea como **objetivo principal:** analizar la vinculación con la sociedad, como parte del proceso extensionista en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, significando el modo en que esta influye en la formación integral de los futuros profesionales en educación, que permita una relación fluida, de esta función con la docencia y la investigación.

### **Metodología de trabajo**

El diagnóstico inicial que permite revelar la existencia de una situación problemática, la cual conduce a la formulación de un problema científico determinando una contradicción que se expresa entre las exigencias planteadas al proceso de vinculación con la sociedad en la universidad y las insuficiencias en el desarrollo de actividades ExtraDocente y ExtraEscolar (ED y EE) en la formación integral de los futuros profesionales. El análisis de la información a partir de la revisión documental y bibliográfica realizada, permitió formular ideas de mayor grado de relevancia, que se exponen a continuación:

### **Marco teórico**

#### **Vinculación con la sociedad como función.**

La función de vinculación con la sociedad es un espacios de interacción entre la institución universitaria y la sociedad, es un enfoque transversal; con pertinencia académica para promover la cultura, divulgación de la ciencia, transferencia de conocimientos y servicios a la sociedad civil, comunidades rurales, empresarios, colegios profesionales, asociaciones, sectores gubernamentales; genera desarrollo e impacto social para contribuir al cumplimiento del Plan Nacional del Buen Vivir. El desarrollo científico y tecnológico, la generación de conocimientos e información, los conflictos políticos, la crisis económica; la existencia de fenómenos interculturales, presentados en un contenido neoliberal y acciones simbólicamente violentos y silenciosos; exigen a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el siglo XXI; la formación de profesionales no solo integrales y competitivos; sino prestos a defender el proyecto social del cual forma parte.

El nivel de satisfacción del encargo social está directamente relacionado con la madurez y significación que como institución cultural alcance la universidad en su interrelación con la sociedad, además las IES están llamadas a convertirse en el centro cultural más importante de la comunidad; por lo que desde las actividades ED y EE de vinculación con la sociedad, deben constituirse en un factor clave, pues garantiza un vínculo más amplio y dinámico, que propicia la identificación, entre la universidad y la sociedad.

Esto explica, la prioridad que le otorgada la universidad a este proceso de vinculación con la sociedad como alternativa pedagógica en la formación integral del profesional en educación; y que respondan a las políticas públicas del gobierno del Ecuador a través de los lineamientos en acciones de mayor nivel de concreción y sirva de base para la formación integral del nuevo profesional en educación.

Las actividades ED y EE están llamadas a dinamizar creadoramente este proceso de vinculación con la sociedad, impulsarlo y conducirlo a un ritmo de acuerdo con las transformaciones actuales de la Educación Superior; en especial las derivadas de la nueva etapa del proceso de democratización que se iniciara desde los primeros años de la Revolución Educativa, y que hoy alcanza su mayor dimensión al llegar a cada uno de los centros de Educación Superior. El Ecuador propicia un alcance social más amplio y brinda oportunidades novedosas que reafirman el carácter humanista de nuestra sociedad.

La misión social de la universidad vista desde un enfoque general, es aquella que apunta a preservar, desarrollar y promover la cultura, como necesidad intrínseca de la sociedad, que parte de un elemento esencial y común en toda la actividad universitaria: la cultura, entendida en su acepción más amplia como todo el sistema de creación del hombre, tanto material como espiritual que coloca a esta institución de educación superior como orientadora para que la comunidad construya, elabore, reelabore, produzca, cree y se apropie de su propia cultura.

La vinculación con la sociedad es proceso de interacción humana redimensiona su consideración como resultado de la actividad ED y EE. "la vinculación con la sociedad es actividad en tanto persigue como objetivo la transformación consciente del medio". Díaz, (2000) p. 22. Quiere esto decir que no solo pretende la contribución de la transformación en los procesos que interviene en la universidad, y de la universidad en sí misma, sino también contribuye a la transformación de la sociedad mediante su propia participación en el desarrollo cultural.

El investigador, considera a la comunicación, como: "el modo de producir y poner en circulación significaciones socialmente construidas y estrechamente ligadas a la posición que los interlocutores". Díaz, (2000) p. 28. Toda acción de vinculación con la colectividad es o implica una comunicación con la sociedad, en la que la universidad se posiciona, habla, construye relaciones y representaciones, ubica y se ubica frente

a los diferentes sectores de la sociedad con los que interactúa en igualdad de condiciones.

Al asumir que se produce las actividades ED y EE mediante la actividad y la comunicación se ratifica que la vinculación con la sociedad, como proceso de interacción social, conlleva a que ninguna de las partes supere a la otra y que ambas se enriquezcan y desarrollen. Para entender realmente la magnitud de la vinculación con la sociedad hay que tener en cuenta que cuando se hace referencia a la sociedad se concibe como "la agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, vinculados en muchas ocasiones a problemas de la vida cotidiana; con conciencia de pertenencia cuyo grado varía, situadas en una determinada área geográfica". Ander Egg, (1982) p. 35

Por lo tanto, la pluralidad de personas interacciona más intensamente en la sociedad entre sí que en otro contexto y comparten un cierto sistema de orientaciones valorativas que tienden a homogeneizar o regular de manera semejante su conducta. Es por ello, que el profesor debe planificar en el microcurrículo actividades extradocentes y extraescolares con carácter extensionista para aplicar en la modalidad prácticas preprofesionales el estudio en ellos compromiso y responsabilidad social. "El componente vinculación con la sociedad se convierte, a partir de su práctica, en el elemento integrador y dinamizador que facilita el flujo cultural continuo entre la universidad y la sociedad que las enriquece mutuamente". Reglamento vinculación con la sociedad (2015). Pág. 5

En la proyección de la vinculación con la sociedad hay que tener presente que no se trata sólo de desarrollar culturalmente a la comunidad extrauniversitaria, sino también a la comunidad interuniversitaria, que tiene como tal sus propias necesidades. No se refiere únicamente a estudiantes y profesores, se trata de toda la población universitaria. Por lo tanto, deben desarrollarse a la vez, aunque la primera ha de consolidarse para potenciar el desarrollo pleno de la segunda.

En tal sentido la promoción cultural es, como se considera en las instituciones del sistema de la cultura del país. "El sistema de acciones que integradas de forma coherente impulsan el desarrollo de cada subsistema del ciclo reproductivo de la cultura (creación, conservación, difusión y disfrute) para alcanzar niveles superiores en el desarrollo cultural" (Matamoro, 1995) y en el ámbito universitario, en particular en la vinculación con la sociedad, se asume como una alternativa pedagógica.

Tal consideración presupone tener en cuenta los dos principios esenciales de la promoción: la identidad y la participación. Identidad entendida como "producción de respuestas y valores que, un grupo o sujeto social determinado de la cultura, como heredero y transmisor, de su cultura, realiza en un contexto histórico dado

como consecuencia del proceso socio psicológico de diferenciación-identificación en relación con otros grupos o sujetos culturalmente definidos” y participación como “proceso social sustentado en las necesidades y motivaciones de las personas las cuales expresan la real capacidad de asociarse, comunicarse, actuar y transformar la realidad” (García, 1996)

Al asumir estos conceptos se esclarece la consideración de la difusión cultural como alternativa de la vinculación con la sociedad, de manera que las acciones dirigidas a la difusión se consideren como parte de la alternativa de la función vinculación con la sociedad en general y no como una modalidad en particular. Lo anterior no niega que a partir del diagnóstico de la realidad inter o extrauniversitaria que se realice, se desarrollen proyectos dirigidos, específicamente, a la difusión cultural. Un paréntesis debe hacerse para destacar la particular importancia del disfrute en el ciclo reproductivo de la cultura, que en términos de la vinculación con la sociedad, significa la solución del problema, la satisfacción de la necesidad. Del disfrute social que produzca la actividad, por una parte, la eficacia y, por otra, la continuidad del movimiento en espiral del desarrollo cultural.

### **Vinculación con la sociedad como proceso.**

Por su carácter social, la universidad no puede verse integrada sólo desde una percepción fenoménica (funciones). Su análisis requiere un abordaje desde una relación más esencial, que son los procesos que en ella se desarrollan, o sea la consecutividad de etapas en que se van cambiando en el tiempo las relaciones de la estructura del objeto con vistas a cumplir el objetivo, en especial en los procesos formativos. Si el encargo social de la universidad, descrito antes, es preservar la cultura que la precedió, desarrollarla y promoverla, este se estructura en un sistema de procesos que se reflejan fundamentalmente en las actividades docentes, investigativas y extensionistas.

En consecuencia, un enfoque dialéctico y sistémico de la vinculación con la sociedad demuestra que se cumplen las leyes que rigen los procesos conscientes y están presentes los componentes que integran los mismos, lo que permite afirmar que se está en presencia de un proceso universitario formativo y así llegar a una concepción más esencial de la vinculación con la sociedad al definirla como: el proceso que tiene como objetivo promover la cultura en la comunidad intra universitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultura.

El proceso de vinculación con la sociedad como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan, está dirigido a la promoción cultura para la comunidad intra y extrauniversitaria (objetivos), con vistas a la solución del (problema) social: necesidad de contribuir al desarrollo cultural de la comunidad, mediante la apropiación de la cultura que ha acumulado la sociedad

en su desarrollo (contenidos); a través de la participación activa de la comunidad universitaria y extrauniversitaria (métodos); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas (formas); con ayuda de ciertos objetos (medios); instrumentando indicadores que permitan valorar la calidad (evaluación) y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre sus componentes y de ellos con la sociedad (leyes) que constituyen su esencia.

Si la alternativa de la vinculación con la sociedad es efectiva, el sujeto se apropia de parte de la cultura acumulada por la humanidad y si además se consigue que participe y se comprometa, se propicia la elevación del desarrollo cultural. Entonces el objetivo se cumple, se resuelve el problema. El logro de la motivación en el sujeto permite del objetivo, llegar a un estado de realización plena (disfrute) en la actividad vinculación con la sociedad en que está involucrado, en la solución social del problema y por consiguiente se logra trascender la instrucción y asumir a la educación como categoría pedagógica más general e integradora. Es decir, junto a la transformación social se forman valores en los sujetos participantes de este proceso.

Los problemas sociales se canalizan de manera más dinámica a través de la vinculación con la sociedad y se reflejan en sus procesos formativos. Este amplía la vía de comunicación en los dos sentidos Universidad- Sociedad y viceversa, lo que permite aseverar que cuando la universidad, mediante el proceso docente de pregrado o postgrado o el proceso investigativo, promueve el desarrollo cultural de la sociedad en las ramas técnica, científica, política, artística, deportiva, entre otras, se está en presencia de la vinculación con la sociedad. Ello fundamenta la integración de las funciones sustantivas o procesos principales de la universidad orientados a cumplir su encargo social y demuestra que la extensión está inter-relacionada con la docencia y la investigación.

Dentro de las tendencias actuales de la universidad, la vinculación con la sociedad debe considerarse en su función totalizadora, por estar presente en cada uno de los procesos sustantivos estructurales de la universidad, (docencia, investigación, extensión). Porque es deber y derecho de toda la comunidad universitaria e implica a la sociedad en su conjunto. En su ejecución se caracteriza esencialmente por ser también un proceso integrador y dinamizador, que expresa el vínculo social más amplio. Es por ello, que en el proceso de enseñanza aprendizaje se revela también la vinculación con la sociedad como función y como proceso universitario, que promueve el desarrollo cultural, es esencialmente comunicación, e implica la existencia de dos canales o instrumentos, uno para cada emisor-receptor (Universidad y Sociedad) recíprocamente relacionados que intercambian significados socialmente construidos.

En consecuencia los efectos de esta comunicación educativa en doble sentido se pueden considerar en su conjunto como la relevancia, interpretada como el grado de importancia o significación que se alcanza como producto de la relación de la

necesidad social con el proceso vinculación con la sociedad, es decir el resultado. Se compone del impacto, cuando el objeto es la sociedad (cómo la universidad influye en el medio y lo transforma), y de la pertinencia, si el medio influye en la universidad (cómo la refleja y está preparada para dar respuesta a las necesidades sociales).

Desde el enfoque histórico cultural la Psicología contemporánea ha ido desarrollando en el curso de este siglo concepciones epistemológicas con amplias perspectivas de aplicación en aquellos tipos de sociedad que promuevan el desarrollo individual de todos los miembros, a través de su inserción social como sujetos de la historia. Este enfoque, a partir de los postulados de L. S. Vigotski y seguidores, tiene en la actualidad una repercusión que rebasa las fronteras de su país de origen. Si bien los postulados fundamentales abren horizontes en la psicología en diferentes direcciones, a los efectos de este trabajo se centra en el análisis de aquellas ideas que sirven de fundamento para una alternativa viable de orientar en el proceso pedagógico.

Por su fundamento psicológico, se basa principalmente en el desarrollo integral de la personalidad. Superar aquellas tendencias tradicionales que han dirigido su interés sobre todo a la esfera cognoscitiva del hombre, tiene necesariamente que partir de un determinado referencial teórico sobre la personalidad y su formación, sobre la esencia del hombre, su origen, la naturaleza del conocimiento de su realidad.

Una personalidad determinada es la expresión singular, única e irrepetible de ese conjunto de relaciones pero necesariamente limitado, mediante los cuales se vincula en el contexto ecuatoriano al plan Nacional del Buen Vivir. Que considera al ser humano prioridad en la educación. De ahí que la autora considera al vínculo con la sociedad un escenario de aprendizaje, por la interrelación humana entre la actividad y la comunicación; y porque promueve la cultura a través de transferencia de conocimientos y servicios para desarrollo científico tecnológico.

El futuro profesional en su formación debe tener en su micro curriculum actividades ExtraDocente y ExtraEscolar (ED y EE) que sean dinámicas, que fortalezcan y promuevan la cultura de los pueblos a través de la función de vinculación con la sociedad. De ahí que, es oportuno considerar "Las habilidades profesionales que respondan a las necesidades y requerimiento del entorno. De esta manera se constituye en un factor importante para lograr la pertinencia universitaria". Reglamento vinculación con la sociedad (2015)

Asumir un compromiso social con el país y los sectores de atención prioritaria. Viabilizar una ciencia útil, al servicio de los ciudadanos es decir formar profesionales solidarios y socialmente responsables con los ecuatorianos. Deben responder a un encargo social y al Plan Nacional del Buen Vivir. Es por ello que, el estudiante en formación profesional tiene que considerar la función de vinculación con la sociedad

con actividades ED y EE en los centros donde realizan las prácticas pre profesionales. Siendo este proceso tan importante y necesario como la docencia y la investigación. De esta manera, contribuir a la formación integral y desarrollar un estilo de vida para emplear correctamente las habilidades profesionales y lograr así la aspiración para todos los ecuatorianos el "Buen Vivir". Algunas consideraciones teóricas de la Vinculación con la sociedad.

El término empieza a ser utilizado en el Ecuador a partir de la constitución de 1998 y la ley de Educación Superior del año 2000 la incorpora en la terminología universitaria. La denominación es la búsqueda de un radio de acción más amplio que incluya la interacción con los sectores productivos ya que existía un divorcio con la universidad pública. Además, se establece la obligatoriedad estudiantil de servicios a la comunidad a través de la modalidad pasantías o prácticas preprofesionales.

La actual Ley Orgánica de Educación superior (LOES, 2010) Introduce la denominación "Vinculación con la Sociedad", con la intención de ampliar más su radio de acción en el reglamento de régimen académico expedido en noviembre del 2013 y reformado en abril se procede a precisar sus características y condiciones de ejecución. La vinculación con la sociedad se articula con el concepto de responsabilidad social universitaria, para responder a las necesidades y demandas más urgentes de la sociedad en la que universidad está inmersa, permitiendo así que la existencia universitaria adquiera sentido y realización a través del servicio y a la elevación del nivel moral, técnico, intelectual.

Según la (LOES, art. 125 - 2010) Vinculación con la Sociedad. Comprende el "conjunto de programas, proyectos y actividades, cursos de educación continua y servicios gratuitos que las instituciones del sistema de Educación Superior realizan en beneficio de la comunidad y que son guiados por el personal académico en los cuales participan los estudiantes".

En el art. 88 de la Loes se refiere a "para cumplir con la obligatoriedad de los servicios a la comunidad se propenderá beneficiar a sectores rurales y marginados de la población, si la naturaleza de la carrera lo permite, o a prestar servicios en centros de atención gratuita".

En el art. 107. Hace referencia al principio de pertinencia Consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesionales y grados académicos.

En el art. 30 del estatuto de la universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Señala. El proceso de vinculación con la sociedad tiene como finalidad: planificar, ejecutar y evaluar programas relacionados con actividades de docencia e investigación de apoyo, asistencia o asesoría en beneficio de la sociedad en especial a los sectores de mayor marginalidad, así como una fluida interrelación con todos los componentes de la sociedad ecuatoriana en las diversas gestiones de la instituciones. Sus programas estarán orientados principalmente a la labores de carácter comunitario.

De ahí que la autora considera; que el profesional debe estar instruido para ser, estar y trascender con responsabilidad social en las actividades que le planifique la carrera y fortalecer el proceso de aprendizaje, de esta manera gozar de un estado mental positivo que mejore su calidad profesional. Es oportuno considerar que: "El hombre es el que pone valor a las cosas para sostenerse así mismo, fue él quien primero asignó un sentido de las cosas, un sentido de lo humano". (Nietzsche, 1996). Entonces, el ser humano para su desarrollo cognoscitivo no sólo necesita de conocimientos científicos, técnicos y culturales, sino, que requiere de la guía del docente para conducirlo a que cumpla con el compromiso social de la nación.

El profesor facilita herramientas para desarrollar aprendizajes significativos, es el autor del destino de un ser humano al servicio de la comunidad; vinculando las competencias generales de un hombre para: saber "saber hacer, ser, saber estar y trascender", el docente así se convierte en el mediador que guía en todo momento la formación integral. De ahí, que esta investigadora considera, que el actual profesional en formación, debe diseñar en su planificación académica actividades ED y EE motivadoras de interés personal para el colectivo de los estudiantes, con quienes realiza su práctica preprofesional. En el aprendizaje debe existir "libertad". Ya que debe tener un significado para el joven, descubrir las cosas por sus propios recursos. Es por ello, que se considera a la Vinculación con la Sociedad un escenario privilegiado para el aprendizaje.

Situación actual de las actividades extracurriculares vinculadas a las prácticas pre profesionales.

### **Objetivos a considerar en vinculación con la sociedad en la formación integral del profesional en educación para la Uleam.**

- Perfeccionar el currículo de forma tal que permita mayor flexibilidad y apertura para trabajar en actividades ED y EE como: programas, proyectos, tareas, acciones compartidos y ejecutados por los participantes en el proceso de vinculación con la sociedad.



- Ejecutar en el proceso de enseñanza aprendizaje con un carácter solidario, desarrollado iniciativas de actividades comunitarias propias de la cada carrera, que favorezca proyectos de interés para los estudiantes en formación. La solidaridad en beneficio de la comunidad, que se propongan proyectos, que acerque al aprendizaje a la vida, dando vida al aprendizaje; relacionándolo con intereses personales, sociales y de interés común.
- Diseñar y promover conversatorios con autoridades de las Facultades sobre actividades ED y EE para la optimización de los programas y proyectos en el proceso de vinculación con la sociedad.
- Realizar debates con los estudiantes en formación profesional en los lugares que realizan las prácticas pre-profesionales para identificar e intercambiar ideas, acerca de las actividades ED y EE que les gustaría realizar en el proceso de Vinculación con la Sociedad.

## **Conclusiones**

El proceso de vinculación con la sociedad; ofrece posibilidades para promover aprendizajes; y acercar a los futuros profesionales a su futuro campo laboral; para desarrollar habilidades sociales con la comunidad, donde se encuentran realizando las prácticas pre profesionales. El proceso de vinculación con la sociedad; favorece el diseño de programas, proyectos, estrategias, alternativas, y actividades. Como parte de las prácticas pre-profesionales en los sectores vulnerables donde realizan los estudiantes sus prácticas, ello incidirá en la formación integral del futuro profesional

## Referencias

- Ander E. (1982) Metodología y práctica de la Animación sociocultural. Humanista, El Oteneo. México. P.35.
- Constitución de la República del Ecuador, (2008). Plan Nacional del Buen Vivir. P 213
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- Díaz Domínguez, Teresa. (2000) La extensión universitaria como proceso pedagógico y su relación con otros procesos universitarios. V Taller Científico sobre extensión universitaria. Pinar del Río, Cuba. P.28.
- Estatuto vigente de la Universidad, (2014). Fines de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, p.12 Art. 3 Manta-Ecuador.
- García, M. Y Madariaga, A. (1996). Ocio para todos: reflexiones y experiencias. Bilbao Universidad de Deusto. Alianza editorial. Madrid.
- Hernández, Ángel A. (1998) La extensión universitaria, una propuesta concreta ante el proceso de globalización. Memoria del Congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria. EUNA. Heredia, Costa Rica
- Ley Orgánica de Educación Superior, (2010). Del principio de pertinencia. LOES p. 10. Artículo 105. Quito, Ecuador.
- Matamoras, E y otros (1995) Instrumentos de éxito para la promoción sociocultural. Casa de la Cultura ecuatoriana, Ecuador.
- Morales, Y. y Rodríguez, C. L. (2002). Reflexiones sobre el aprendizaje a partir de la comprensión de una práctica evaluadora. Trabajo de grado. Universidad Central de las Villas. UCLV- Cuba.
- Neulinger, J. (1996). Psychology of leisure. Research approaches to the study of leisure, Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Unesco. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris, Francia.
- Ramírez, L. Del Valle, M. Lara, G. Vera, L. Mejía, M. Mendo, M. (2009). Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. ISCEEM-Reflexión entorno educación N° 8 Junio-Diciembre p. 52. Cinvesfpav Yucatan-México.



## Reflexiones para la despedida

Las ideas que ustedes nos han compartido constituyen una constelación de saberes que han sido nutridos a partir de las interacciones y vivencias de este encuentro.

Hemos trascendido las barreras paradigmáticas que habitualmente limitan nuestros espacios de crecimiento y aprendizaje.

Esperamos que estas ideas que se han generado sean semillas que germinen en los diferentes contextos en los que convivimos cotidianamente.

Algunas coincidencias desde el saber, sentir, pensar y hacer:

- El cambio empieza con nosotros mismos.
- Nos hemos reconfigurado a partir de un nuevo diálogo.
- Incluir el corazón en los procesos pedagógicos.
- Visualizarnos como una comunidad aprendiente.
- La importancia de la coherencia entre lo que decimos, pensamos y hacemos.
- Somos seres hechos para la libertad
- La importancia de la cotidianidad en los procesos pedagógicos.
- Abrirnos a otras perspectivas, mirar de forma diferente.
- La importancia de la instución y la razón.
- Respetar la triada mente, cuerpo y espíritu.
- Dejar a un lado la repetición de sabidurías de otros y construir nuestros propios saberes.
- Propiciar espacios para nutrir el pensamiento, la emoción y la confianza desde el aprendizaje y desde nuestros propios contextos.

- Celebrar la diversidad.
- Provocar ruptura de pensamiento para aceptar nuevos saberes.
- Para ver el sol hay que levantar la cabeza. Si queremos hacer la diferencia, hay que cambiar la perspectiva.
- Reaprender la pedagogía y la vida.
- Los límites del aprendizaje están afuera del que aprende.
- El aprendizaje es una condición intrínseca de todo ser.
- Somos seres en constante aprendizaje permeados por el contexto y el asombro.
- No hay recetas...se hace camino al andar, al experimentar y creer en que existen nuevas formas de relacionarnos.
- Reivindicar y recuperar esa fe y reconciliación en un mundo que camina contrariamente.
- Transformar nuestro quehacer a favor del bien-estar y el estar-bien de la comunidad aprendiente.
- Resignificar nuestras vidas implica reconstruir nuestros ángulos de mirar.
- Centrar los procesos formativos en cada persona aprendiente y propiciar la interconexión entre lo cognitivo y lo vital.
- Construir una pedagogía del amor es construir esperanza, amor, solidaridad desde la pasión y la vida.
- Promover experiencias de aprendizaje que potencien el descubrimiento, la exploración, la vivencia y el deseo de mirar juntos hacia un mismo horizonte.
- Urge una ética del cuidado que venera la vida.
- Educar pensamientos en la improvisación.

- Aprender desde y para la vida.
- Hay muchas personas en muchos países tratando de hacer cambios y la persona que escribió esta frase afirma: - "por eso siento que debo de ir a mi trabajo y hogar y tratar de hacer lo mejor"-
- Urge cambiar la palabra aula y buscar un vocablo que incluya todas las dimensiones del ambiente de aprendizaje.
- Es necesario una pedagogía del todo, las interrelaciones nos enriquecen.
- Liberemos el espíritu creativo.
- Pedagogía como arte de enseñar.
- Quien canta, juega y baila está aprendiendo.
- Hacer del corazón un estilo de vida, danzando con el todo.
- No hay fuerza que pueda interrumpir los sueños.
- Los procesos pedagógicos deben ser de placer y gozo.
- Ser conscientes del milagro de la vida.

Esta cosecha de reflexiones resulta una tarea inacabable si consideramos el torbellino de ideas y saberes que juntos hemos construido a partir este encuentro... Todo esto nos inspira y compromete a trazar nuevas sendas hacia una ética del cuidado.



## Currículum Vitae de las personas ponentes en orden de participación

Miércoles 26 de agosto. Ponencias en Sala 1

### **Ponencia 1:**

#### **Desarrollo de habilidades de pensamiento superior a través de la programación en el Programa Nacional de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo**

**Yorleny Monge Soto**

---

Correo electrónico: [yorleny.monge@fod.ac.cr](mailto:yorleny.monge@fod.ac.cr)

Licenciada en Informática Educativa, expedido por la Universidad Estatal a Distancia.  
Institución u organización: Programa Nacional de Informática MEP-FOD

Cargo actual: Asesoras Nacionales de Informática Educativa

Tiene 14 años de laborar para el Ministerio de Educación Pública en el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE) como tutora de laboratorio de Informática Educativa, de Robótica y de Educación para Adultos y desde hace 5 años trabaja como Asesora Nacional de Informática Educativa en diferentes tareas como asesoría y acompañamiento al trabajo diario relacionado con la tecnología de docentes de primaria y secundaria

Además desarrolla tareas de diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de capacitaciones y participa en la creación de guías, materiales y cursos para docentes y estudiantes.

Actualmente trabaja como diseñadora y mediadora de algunos cursos virtuales de la plataforma UPE de la Fundación Omar Dengo.



Correo electrónico: rosiris.munoz@fod.ac.cr

Institución u organización: Programa Nacional de Informática MEP-FOD

Cargo actual: Asesoras Nacionales de Informática Educativa

Experta Elearning “Entornos Virtuales de Aprendizaje” expedido por la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica.

Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo, expedido por la Universidad Nacional.

Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis En Informática Educativa, expedido por la Universidad Estatal a Distancia.

Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis En Administración Educativa, expedido por la Universidad de Costa Rica. Con mención honorífica.

Tiene 33 años de laborar para el Ministerio de Educación Pública, de los cuáles 28 los ha desempeñado en el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE) en diferentes roles, dentro de estos como Tutora, actualmente y desde hace 18 años es Asesora Nacional de Informática Educativa.

Su experiencia se ve enriquecida con el diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de capacitaciones o cursos para docentes y estudiantes. Además participa en el diseño de diferentes proyectos, guías y materiales para diversas propuestas del PRONIE y apoyando a través de un acompañamiento presencial, a distancia, bimodal o virtual.

Parte de su tiempo, trabaja como docente universitaria, contemplando ejercicios de diseño y ejecución y evaluación de cursos en las diferentes modalidades a distancia, virtuales, bimodales y presenciales.

## **Ponencia 2:**

### **Tecnología, Ciencia y Emprendimiento en los Liceos Rurales “Conocimiento y autoconocimiento para emprender”**

**Rosa Elena Chacón Coto**

---

Licenciada en Educación

Trabajó 7 años como docente en el Colegio Dr. Clodomiro Picado T. en Turrialba, luego pasó a ser Asesora del Programa Nacional de Informática Educativa, en donde en los últimos 10 años se ha especializado en el tema de emprendimiento juvenil, actualmente coordina el programa Labor@ que trabaja el tema de emprendimiento en jóvenes de la educación técnica y es co-coordinadora con Catalina Espinoza del proyecto Rural Emprende.

**Ana Catalina Espinoza Ortíz**

---

Licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica.

Ha trabajado por 10 años en el sector educativo, implementando y desarrollando programas educativos en sectores formales e informales que propicien la equidad, la igualdad de género, la salud, y la sensibilización hacia el medio ambiente. Experiencia en capacitación docente.

**Allan Otárola Villalobos**

---

Licenciado en Informática Educativa.

Trabajó 4 años como docente de informática en la Escuela Guachipelín de Escazú, profesor universitario de la Universidad Estatal a Distancia UNED desde el 2011 y lleva 8 años laborando como Asesor del Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD, donde se ha desempeñado en los últimos 2 años como líder del Proyecto Rem@ (Redes Móviles para el Aprendizaje), una iniciativa orientada a integrar las tecnologías móviles en la propuesta curricular de “El Liceo Rural”, para el aprendizaje y desarrollo de los jóvenes, educadores y comunidad.

### **Ponencia 3:**

#### **¿La evaluación formativa una práctica presente en las aulas universitarias?**

**Luz Stella García Carrillo**

---

Correo electrónico: lsgarcia@ut.edu.co

Universidad del Tolima. Ibagué.

Docente de planta Facultad de Ciencias de la Educación. Doctora. Colombia

Doctora en Ciencias de la Educación. Rudecolombia - Universidad del Tolima.

Magíster Educación con énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Universidad Pedagógica Nacional.

Magíster Educación de Adultos. Universidad de San Buenaventura.

Especialista Pedagogía y Didáctica de la Educación Física. UPN.

Licenciada Ciencias de la Educación, estudios principales en Educación Física. UPN.

Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima. En el programa de Maestría en Educación y en las Licenciaturas.

Directora del Grupo de Investigación Devenir Evaluativo.

#### **Ponencia 4:**

### **Una propuesta educativa orientada al fortalecimiento de una educación marino costera: La experiencia de la Escuela República de Corea, Quepos, Costa Rica.**

**Yazmín Cubero Alvarado**

---

Uruca Central, San José, 11 de agosto de 1977.

Nacionalidad: Costarricense.

Teléfono: 86858616 y 2777-0507

Correo electrónico: ycubero77@hotmail.com

Campo de Especialización: Pedagoga.

Formación Académica

Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II Ciclo en la Universidad Nacional, Heredia.

Licenciatura en ciencias de la educación I y II ciclo.U.I.S.I.L

Maestría en Administración Educativa.U.I.S.I.L

Miércoles 26 de agosto. Ponencias en Sala 2

**Ponencia 5:**

**El consumo del café: una cuestión socio-científica para investigar procesos dialógicos sobre conceptos de ciencias naturales**

**Nidia Yaneth Torres Merchán**

---

Grupo de investigación WAIRA. Ambiente, comunidad y Desarrollo Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Correo electrónico: [nidia.torres@uptc.edu.co](mailto:nidia.torres@uptc.edu.co)

Licenciada en Biología y Química. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Nacional (UPTC), Magister en Docencia de la Química Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Doctora en Didácticas específicas de la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: Enseñanza de las ciencias con enfoque CTSA a través de cuestiones socio-científicas. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Nacional (UPTC),

**José Gabriel Cristancho Altuzarra**

---

Docente Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y Educación Grupo de investigación CIDU. Universidad Cooperativa de Colombia.

Correo electrónico: [jogacral@outlook.com](mailto:jogacral@outlook.com)

Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación. Educación y tecnología, Educación y Cultura política. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y educación de la Universidad Cooperativa de Colombia

## **Ponencia 6:**

### **“Estudio de la relación entre animales humanos y no humanos que se promueve y construye en el contexto rural del cuarto año de educación general básica en Valdivia, Chile”**

**Angélica Romero Romero**

---

Universidad Austral de Chile

Médica Veterinaria y Estudiante del Magíster en Educación, Mención Política y Gestión Educativas. Chile

Correo electrónico: [aldonzasp@gmail.com](mailto:aldonzasp@gmail.com)

Mi nombre es Angélica Romero, soy de Valdivia (sur de Chile). De profesión soy Médica Veterinaria. Me he desarrollado en diferentes áreas laborales a través de mi profesión, desde el trabajo como asistente de terreno en proyectos de investigación, en proyectos como facilitadora en acciones de participación comunitaria, e intervenciones de educación de adultos y niños ligado al cuidado responsable de mascotas. Esta experiencia laboral que desarrollé principalmente a través de la ONG internacional Veterinarios Sin Fronteras-Canadá (actualmente Global Alliance for Animal and People <http://thegaap.org/about-us/team-new/volunteers-new/>), sembró en mi la inquietud de especializarme en el área de educación, por eso actualmente estoy realizando un magíster en la Universidad Austral de Chile titulado “Magíster en Educación, Gestión Educativa y Políticas Educativas”. En este programa estoy desarrollando mi tesis de investigación titulada: “estudio de la relación entre animales humanos y no humanos que se promueve y construye en el contexto rural del cuarto año de Educación General Básica en Valdivia, Chile”.

## **Ponencia 7:**

### **La producción de recursos y materiales didáctico-tecnológicos: un aporte del programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, para vincular proyectos, programas y actividades académicas del CIDE**

**Guiselle Román López**

---

Correo electrónico: guissroman@gmail.com

Socióloga, académica de la División Educación para el Trabajo (DET), del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de Universidad Nacional (UNA), Costa Rica.

Magister en Psicopedagogía, Magister en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo, Magister en Ciencias Sociales con énfasis en procesos de Integración regional.

Autora e investigadora sobre Educación y Diversidad, Migraciones, Liderazgo femenino, Género, entre otros.

Participante y exponente en congresos y seminarios a nivel nacional e internacional relacionado con las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales.

En la actualidad es docente de la carrera de Orientación y de la Maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo. Además, coordina el proceso de autoevaluación para el mejoramiento de dicha carrera, y el programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, del CIDE.

Correo electrónico: silviacostarica@gmail.com

Académica de la División de Educología (DE) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de Universidad Nacional (UNA), Costa Rica.

Magister en Educación con especialidades en Docencia Universitaria y en el Aprendizaje del Español como Segunda Lengua.

Licenciada en Docencia con énfasis en la Enseñanza del Español.

Bachiller en la Enseñanza del Español y en Literatura y Lingüística.

Ha participado y presentado ponencias y talleres en diferentes seminarios y congresos nacionales e internacionales sobre Educación, Pedagogía y Español como Segunda Lengua.

Actualmente se desempeña como docente y participa en el proyecto UNA Experiencia Educativa en Colegios Amigos, de la DE, y en el programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense, del CIDE.



Miércoles 26 de agosto. Ponencias en Sala 3

**Ponencia 8:**

**Campus Virtual Upe: una puerta para el desarrollo profesional docente**

**Silvia Ruiz Zeledón**

---

Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD

Asesora Pedagógica

Master en Educación a Distancia

Costa Rica

Correo electrónico: [silvia.ruiz@fod.ac.cr](mailto:silvia.ruiz@fod.ac.cr)

Bachiller y Licenciada en Educación con énfasis en Informática Educativa.

Maestría en Educación a Distancia e-Learning, con especialidad en Procesos e-Learning y Medios Digitales.

Experiencia en docencia a nivel de secundaria y universitaria, desde 1999.

Asesora pedagógica del Programa Nacional de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y la Fundación Omar Dengo (PRONIE MEP-FOD), donde realiza funciones relacionadas con la investigación y desarrollo de propuestas de capacitación docente presencial, bimodal y virtual, y forma parte de la Comisión e-Learning que orienta el desarrollo del Campus Virtual Upe. También se desempeña como docente en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica.

## **Ponencia 9:**

### **La asignatura Práctica de Oficina y su función integradora: retos y perspectivas en la formación del Secretario Ejecutivo**

**Magdalena Bermúdez Villacreses**

---

Correo electrónico: [magdalena.bermudez@uleam.edu.ec](mailto:magdalena.bermudez@uleam.edu.ec)

Docente titular principal de la universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, especialista en Diseño Curricular por Competencias en la universidad Del Mar, Chile. Magister en Gerencia Educativa en la universidad Estatal del Sur de Manabí, Centro de Estudios de Postgrado. Doctorante en Ciencias Pedagógicas de la universidad Oscar Lucero Moya de Holguín-Cuba. Miembro de la Comisión Central de Rediseño de Carreras de la Uleam y miembro del Consejo Administrativo. Capacitadora en la Uleam del personal administrativo y empresas, ha impartido conferencias nacionales e internacionales, ha publicado artículo y libro. Actualmente es la Decana de la Facultad de Gestión, Desarrollo y Secretariado Ejecutivo de la Uleam.

**Eduardo Fernández Flores**

---

Correo electrónico: [eduardoff@ict.uho.edu.cu](mailto:eduardoff@ict.uho.edu.cu)

Docente investigador de la universidad de Holguín Cuba, Oscar Lucero Moya. Participa en diferentes países como profesor invitado y asesor, ha publicado artículos y libros, también ha impartido conferencias magistrales en países de Europa y América Latina, es árbitro de revistas internacionales. Investiga los temas de formación laboral, formación de profesionales universitarios, metodologías de la investigación y procesos de evaluación para acreditar la calidad en la Educación Superior.

## **Ponencia 10:**

### **Impacto del perfil del académico(a) en la acción sustantiva desarrollada por la universidad nacional de costa rica en las Regiones Huetar norte y Caribe.**

**Ileana Schmidt Fonseca**

---

Dirección Académico Administrativo Programa

Universidad Nacional de Costa Rica

Costa Rica

Correo electrónico: ileana.schmidt.fonseca@una.cr

MATIE Ileana Schmidt Fonseca

Académica. Licenciada en Ciencias de la Computación. Máster en Tecnología e Innovación Educativa. Labora desde 1993 en instancias regionales de la Universidad Nacional de Costa Rica, en la Región Brunca y en la Región Huetar Norte y Caribe. Ha participado en calidad de coordinadora en diferentes proyectos de investigación y extensión en el área ambiental, informática y de gestión académica. Docente en la carrera de Ingeniería en Sistemas. Actualmente Coordina la Sección Regional Huetar Norte y Caribe. Ha desarrollado Sistemas de Información Regional, Sistemas Específicos en plataformas web, publicado propuestas de diseño para el Desarrollo de software que apoye la Educación Ambiental. Artículos y ponencias nacionales e internacionales, en temas de Gestión Académica de instancias regionales.

Coordinador Académico Programa

Universidad Nacional de Costa Rica

Costa Rica

Correo electrónico: [Rodolfo.león.anchia@una.cr](mailto:Rodolfo.león.anchia@una.cr)

MAE Rodolfo León Anchía

Académico. Licenciado en Pedagogía con Énfasis en Didáctica. Máster en Administración Educativa. Bachiller en Filosofía con énfasis en Ciencias Sociales y Bachiller en la Enseñanza de los Estudios Sociales. Labora desde 2008 en el Programa Académico Interuniversitario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí. Docente en las carreras de Administración, Secretariado Profesional, Recreación Turística y Estudios Generales. Actualmente Coordina el Área Académica de la el Programa Académico Interuniversitario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí.

Miércoles 26 de agosto. Ponencias en Sala 4

**Ponencia 11:**

**La internacionalización curricular en la UNED de Costa Rica: posibilidades y desafíos. Un análisis desde el marco conceptual y práctico del curriculum.**

**Melba Sofía Fallas Zúñiga**

---

Asesora Curricular

Correo electrónico: mfallas@uned.ac.cr

Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes

Universidad Estatal a Distancia Costa Rica

Melba Sofía Fallas Zúñiga, costarricense. Estudios realizados: Licenciatura en Educación Primaria UCR (1998), Master en Planificación Curricular, UCR (2005). Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior OUI-COLAM (2014). Experiencia Laboral: Universidad Estatal a Distancia Costa Rica (UNED): Asesora Curricular del Programa de Apoyo Curricular y de Evaluación de los Aprendizajes (PACE). Cinco años de experiencia en este puesto (2010 – 2015). Universidad de Costa Rica UCR: Docente universitaria. Nueve años de experiencia en la Facultad de Educación, Escuela de Formación Docente. (2006- 2015). Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP): Asesora de Educación 1 con especialidad en curriculum. Un año y dos meses de experiencia en este puesto. (2008- 2009). Universidad de Costa Rica (UCR): Profesora colaboradora, Escuela de Nutrición Humana, en la comisión de planificación de Plan de Estudios de Maestría Virtual en Seguridad Alimentaria y Nutricional. Dos años de experiencia. (2006-2007)

Asesora curricular

Correo electrónico: nsalas@uned.ac.cr

Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes

Universidad Estatal a Distancia Costa Rica

Natalia Salas Quirós, costarricense. Estudios realizados: Bachiller en Educación Preescolar UCR (2000) Licenciatura en Administración Educativa UCR (2002), Master en Planificación Curricular, UCR (2007). Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior OUI-COLAM (2014).Experiencia Laboral: Universidad Estatal a Distancia Costa Rica (UNED): Asesora Curricular del Programa de Apoyo Curricular y de Evaluación de los Aprendizajes (PACE).Siete años de experiencia en este puesto (2008 – 2015).

## Ponencia 12

**Caracterización socio educativa de estudiantes de último nivel de secundaria de nueve colegios de los cantones de Guatuso y Upala; ligada a la construcción de una estrategia de apoyo educativo desde Universidad, para enfrentar las principales necesidades entorno a la continuación con los estudios universitarios**

**Olga Guevara Álvarez**

---

Correo electrónico: olga.guevara@gmail.com

Coordinadora del Programa Esperanza Joven en Universidad Nacional de Costa Rica

**Julio César Arana Peña**

---

Correo electrónico: arana09@gmail.com

Bachiller en la Enseñanza de la Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Egresado de la Licenciatura en Ciencias del Deporte con énfasis en Rendimiento Deportivo, Universidad Nacional de Costa Rica.

Estudiante del Bachillerato en Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica.

Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica.

## **Ponencia 13:**

### **Pedagogía saludable: conciencia y sabiduría Universal**

**Ileana Castillo Cedeño**

---

Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica.

Egresada del Doctorado en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, de la Universidad de Valladolid, España.

Magíster en Psicopedagogía. Magíster en Educación Preescolar. Especialista en didáctica de la educación del consumidor. Universidad de Valladolid, España.

Profesora, bachiller y licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar, Universidad Nacional de Costa Rica.

Actualmente se desempeña como investigadora y ocupa el cargo de Decana del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Autora de varias publicaciones sobre educación, pedagogía, diversidad, liderazgo, educación superior en revistas de su especialidad.

**Giselle Miranda Cervantes**

---

Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica.

Bachiller, licenciada y máster en Psicología de la Universidad de Costa Rica.

Labora como académica e investigadora desde 1990 en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica, unidad académica en la que ocupó los cargos de directora, miembro del Consejo Académico y coordinadora de las carreras de Educación Especial y de Enseñanza del Inglés para I y II ciclos. Su interés en el campo de la investigación destaca las áreas de diversidad, seguimiento a egresadas de la carrera de Educación Especial, relaciones interpersonales, clima social de aula y pedagogía Saludable.



Maestría en Artes en Enseñanza de idiomas Internacionales de la Universidad de California, Chico, Estados Unidos.

Obtuvo un certificado de posgrado de TESOL (Enseñanza del inglés para personas que hablan otros idiomas) y un bachillerato en Enseñanza del Inglés para I y II ciclos de la Universidad Nacional.

Ha trabajado en el CIDE de la Universidad Nacional desde el 2009 hasta la actualidad como académica de la División de Educación Básica. Igualmente ha trabajado en la Maestría en Educación con énfasis en el aprendizaje del inglés de la División de Educología del 2012 al 2014. Ocupó el cargo de investigadora desde el 2010 hasta el 2013 en el Proyecto del CIDE: Proyecto Perfiles, Dinámicas y Desafíos de la Educación Costarricense donde sus intereses en el campo de la investigación destacan las áreas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Educación, enseñanza de idiomas y aprendizaje mutuo.

Fue ganadora de una beca Fulbright otorgada por el gobierno de los Estados Unidos representando a la UNA como académica en Albion College, Michigan, por un año académico del 2014 al 2015.

**Ponencia 14:**

**Cooperación: herramienta indispensable en la comunicación alternativa del estudiantado en condición de discapacidad múltiple**

**Deliyore-Vega María del Rocío**

---

Correo electrónico: maria.deliyorevega@ucr.ac.cr

Docente de la Universidad de Costa Rica en la carrera de Educación Especial desde el año 2010, doctoranda del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, España), Máster en Psicopedagogía en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y Máster en Pedagogía con énfasis en atención integral a la primera infancia de la Universidad Nacional.

Laboro como docente e investigadora en la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Tengo a mi cargo dos proyectos de acción social con cursos de extensión docente sobre Comunicación Alternativa y Aumentativa. He participado como ponente en diversos Simposios nacionales e internacionales. Cuento con una investigación inscrita en el INIE (Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Costa Rica), la cual se titula Construcción de un diseño de Comunicación alternativa en las Escuelas de Educación Especial en Costa Rica. Actualmente cuento con dos publicaciones. Ambas a nivel internacional llamada, "Princesas de ayer y hoy: Literatura infantil y su efecto en la perspectiva de género" (Publicada por la Universidad Complutense de Madrid) y otra llamada Comunicación alternativa y aumentativa, un diseño costarricense (Publicada en la UNED, de España).

## **Ponencia 15:**

### **La formación continua y el perfeccionamiento profesional en la región Huetar Norte y Caribe: proyecto de capacitación en el cantón de Sarapiquí**

**Cristel Astorga Aguilar**

---

Institución u organización: Universidad Nacional, Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí

Cargo actual y título académico: Académico/a y Proyectistas, Máster

País: Costa Rica

Correo electrónico: cristel\_04@yahoo.com

Nació en la ciudad de Turrialba el 04 de diciembre de 1983, inicia su formación universitaria ingresando a la Universidad Nacional (UNA), donde ha obtenido dos bachilleratos y dos licenciaturas en las carreras de Administración de Oficinas y Educación Comercial, ambas en la Escuela de Secretariado Profesional.

La señora Astorga tiene estudios de Administración en la Escuela de Administración de la UNA y es Máster en Ciencias de la Educación de la Universidad Americana.

Se desempeñó durante cinco años en el sector administrativo de la Universidad Nacional en la Contraloría Universitaria y en la Escuela de Historia. Laboró durante dos años en el Colegio Universitario Boston desarrollando diferentes cursos en la especialidad de Ciencias Secretariales, así como el Colegio Universitario de Limón.

Desde el 2009, forma parte del equipo académico de la Universidad Nacional en el Campus Sarapiquí, donde se ha desarrollado en el área de la extensión y la docencia, impartiendo lecciones en la carrera de Secretariado Profesional, coordinando carreras y formando parte del Consejo Académico del Programa. Además, desde el 2010 es profesora en el Ministerio de Educación Pública.

Institución u organización: Universidad Nacional, Programa Académico Regional Interdisciplinario Región Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí

Cargo actual y título académico: Académico/a y Proyectistas, Máster

País: Costa Rica

Correo electrónico: acmiranda76@gmail.com

Nació en la ciudad de San José el 18 de setiembre de 1976, inicia su formación universitaria ingresando a la Universidad Estatal a Distancia (UNED), donde ha obtenido un diplomado, bachillerato y licenciatura en la enseñanza del Inglés para I y II Ciclos. Además de un bachillerato en la enseñanza del Inglés para III ciclo y Diversificada en la Universidad Magister de Costa Rica. Maestría en Ciencias de la Educación con Énfasis en la Enseñanza del Inglés, en el Centro Interamericano de Estudios de Posgrado Laureate International Universidad Latina de Costa Rica. Ponente en congresos internacionales de lingüística aplicada, pedagogía y literatura Inglesa: Con La UNA 2013, IV CILAP, II Jornadas Intern. En Pedagogía, Lenguas y Literatura UCR 2013, Panamá TESOL 2014. Se desempeñó durante 19 años como profesor de Inglés en el MEP tanto en primaria como en secundaria. Desde el 2008, forma parte del equipo académico de la Universidad Nacional en el Campus Sarapiquí. Además, ha sido profesor en la carrera de enseñanza del Inglés para el Colegio Universitario de Limón y para la Universidad Latina de Costa Rica. Actualmente Asesor Regional Pedagógico de Ingles para el MEP.

## **Ponencia 16:**

### **Elementos claves del diseño curricular para una Matemática accesible al estudiante con discapacidad visual, a través de la elaboración de una guía didáctica, en la Educación Superior.**

**Cynthia González Jiménez**

---

Universidad Nacional (UNA)

Académica de la Escuela de Matemática

Licenciatura

Costa Rica

[cinthia.gonzalez.jimenez@una.cr](mailto:cinthia.gonzalez.jimenez@una.cr)

Costarricense. Licenciada en Enseñanza de la Matemática. Docente de la Escuela de Matemática de la UNA. Experiencia en Educación Secundaria y Educación Superior. Estudiante de la Maestría en educación con énfasis en Docencia Universitaria.

**Hellen Bolaños González**

---

Universidad Nacional (UNA)

Académica de la Escuela de Matemática

Licenciatura

Costa Rica

Costarricense. Licenciada en enseñanza de las Matemáticas en la Universidad Nacional. Actualmente labora como académica en la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional, Sede Omar Dengo, anteriormente se ha desempeñado en actividades de extensión y proyectos. Estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional.

Universidad Nacional (UNA)

Académico de la Escuela de Matemática

Licenciatura

Costa Rica

Costarricense. Licenciado en enseñanza de las Matemáticas en la Universidad Nacional. Actualmente labora como académico en la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional, Sede Omar Dengo, anteriormente se ha desempeñado en actividades de extensión y proyectos. Estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional.

## **Ponencia 17:**

### **Pedagogía saludable: conciencia y sabiduría Universal.**

**Daniela Valeska Monsalve Treskow**

---

Institución Universidad Austral de Chile

País Chile

Correo electrónico: danielamonsalvetreskow@gmail.com

Estudiante de Magister en Educación Mención en Gestión y Políticas Públicas (2014 – 2015) Universidad Austral de Chile (UACH). Antropóloga (2002) UACH. Máster en Estudios Amerindios (2007) Universidad Complutense de Madrid.

Formadora en educación para adultos, Habilidades y Plan de Negocio en emprendimientos (2014 – 2015). Docente en carrera de Pedagogía. Metodología de la investigación I, II y III. Universidad ARCIS (2002 – 2005).

Investigadora o coinvestigadora en estudios del área de la salud institucional, salud tradicional de la cultura huilliche y salud complementaria (2003 – 2014), MINSAL, FONDECYT, UNICEF, OIT, SENAME. Formadora en experiencias de educación comunitaria desarrolladas en Chiloé por ONG Vínculos (Chile) (2007 – 2011) y en Madrid por la Asociación Civil Jarit (España) (2012 – 2013).

Publicaciones: "Desembarcando en una isla. Gestación y Nacimiento en Chiloé", coautora: "Síndromes culturales en el archipiélago de Chiloé, Sobreparto, mal, susto y Corriente de aire", "Nacer en Chiloé" y "Nosotras las mujeres huilliches, nuestra medicina, artesanía y alimentación tradicional".

Jueves 27 de agosto. Ponencias en Sala 2

**Ponencia 18:**

**La participación como elemento esencial en el acompañamiento familiar dentro del proceso educativo**

**Mónica Andrea López Sarmiento**

---

Coinvestigadora y Docente del Colegio Marruecos y Molinos IED

Estudiante de Maestría en Educación Universidad de la Sábana

Licenciada en Matemáticas Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Colombia

Correo electrónico: monicalosa@unisabana.edu.co

**Jakeline Rojas Díaz**

---

Coinvestigadora y Docente del Colegio Jorge Gaitán Cortes IED

Estudiante de Maestría en Educación Universidad de la Sabana

Especialista en pedagogía y docencia universitaria, Universidad San Buenaventura

Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Colombia

Correo electrónico: jakelineroro@unisabana.edu.co



## **Mónica Marcela Sánchez Duarte**

---

Docente investigadora Universidad de la sabana, facultad de Educación

Magister en Educación Universidad de la Sabana

Especialista en gerencia en Diseño Universidad Jorge Tadeo Lozano

Diseñadora Industrial Universidad Jorge Tadeo Lozano

Colombia

Correo electrónico: [monica.sanchez@unisabana.edu.co](mailto:monica.sanchez@unisabana.edu.co)

## Ponencia 20:

### **Transformaciones sociohistóricas para personas sordas en brasil: discursos gubernamentales y ciudadanos**

**Cleide Emilia Faye Pedrosa**

---

Institución u organización : UNIVERIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Cargo actual y título académico : Coordinador de grado Letras Libras y coordinador asociado de postgrado; PÓS -DOCTORADO

País: BRASIL

Correo electrónico : cleidepedrosa@oi.com.br

Currículum vitae:

Doctorado con Postdoctorado en Letras. Es profesor de postgrado en la UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) y UFS (Universidade Federal de Sergipe), Brasil. Miembro de la Academia Brasileña de Filología, UERJ, Río de Janeiro. Miembro del consejo de arbitraje de la revistas LETRAS de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela. Recientemente se ha dedicado al estudio de la Lengua Brasileña de Seña (Libras). Es profesor de lingüística y coordinador del Curso de Letras Libras, así como coordinador asociado de post-graduación en el Programa de Letras (UFS). Hice visitas técnicas al Directorio de Educación Especial de México (2013), el Instituto Nacional para la Educación de Sordos (Brasil, 2014) y INSOR (Instituto Nacional de Sordos de Colombia, 2014). Tiene experiencia en Lingüística y Lingüística Aplicada. Sus publicaciones tienen cobertura nacional e internacional e incluyen el Análisis Crítico del Discurso, Educación a Distancia y la identidad sorda.

Institución u organización : POS-DOCTORANDA EN la UNIVERIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Cargo actual y título académico: DOCTORADO

País: ALEMANIA

Correo electrónico : r.castro@gmx.net

Currículum vitae:

Postdoctoranda en Letras en la Universidad Federal de Sergipe (UFS), Brasil. Doctorado en Filosofía (Dr. Phil.) por la Universidad Heinrich Heine de Düsseldorf (2014), universidad donde trabajó como professor hasta 2015. Maestría por la Universidade Técnica de Kaiserslautern (GERAMAN), (DISC, Distance and Independent Studies Center).

Estudió en la Universidad de Alicante (España, 2003). Profesor de alemán para extranjeros.

Entre sus publicaciones: "Contrastando lo políticamente correcto con el uso del lenguaje populista: El caso de Hugo Chávez". In: Reutner, Ursula / Schafroth, Elmar (eds.): Political Correctness. Aspectos políticos, sociales, literarios y mediáticos de la censura lingüística. Frankfurt a. M.: Peter Lang. Recibio becas de Potential Mobility Grant, DAAD (Universidad Heinrich Heine de Düsseldorf), Fundación Anna Ruths, e ERASMUS.

**Ponencia 21:**  
**Una propuesta para la innovación y producción en los procesos de investigación docencia y extensión del Centro de Investigación y Docencia en Educación.**

**Ligia María Angulo Hernández**

---

Académica en la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

Magister con especialidad en Docencia y Doctora en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica.

Ha participado como autora y coautora de diversas publicaciones y ponencias relacionadas con temáticas de: educación y desarrollo rural, escuelas unidocentes y multigrado, investigación educativa, así como tecnología educativa.

Actualmente se desempeña como docente e investigadora en carrera de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural para I y II ciclos y participa como investigadora en el equipo del Programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la Educación costarricense.

**Luis Alfredo Miranda Calderón**

---

Académico en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

Magister con especialidades en Administración Educativa y Formación de Formadores de Docentes de la Educación Primaria.

Autor de diversos artículos relacionados con la pedagogía, el desarrollo de la capacidad creadora, educación en contextos rurales, arte en la mediación pedagógica e investigación.

Ha liderado procesos de formación docente y capacitación a docentes de educación preescolar, primaria y secundaria. Expositor en congresos nacionales e internacionales. Actualmente participa como investigador en el Programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense.

**Ponencia 22:**

**Reencantar la docencia: Una propuesta de formación holística**

**Marianella Castro Pérez**

---

Máster en Administración Educativa, Licenciada en Educación Preescolar.

Académica, extensionista e investigadora del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia y de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica.

**Rocío Castillo Cedeño**

---

Doctora en Educación con mención en Mediación Pedagógica, Universidad de La Salle, Costa Rica.

Magíster en Administración Educativa y en Psicopedagogía.

Profesora y bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar.

Durante 5 años se desempeñó como decana de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, Costa Rica y durante un año como vicerrectora académica en esta misma Universidad.

Actualmente, se desempeña como académica e investigadora de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional, Costa Rica. Autora del libro: La conciencia cósmica en la primera infancia: Reflexiones paradigmáticas, propuestas biopedagógicas y un acercamiento a la espiritualidad de las niñas y los niños.

Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica.

Egresada del Doctorado en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, de la Universidad de Valladolid, España.

Magíster en Psicopedagogía. Magíster en Educación Preescolar. Especialista en didáctica de la educación del consumidor. Universidad de Valladolid, España.

Profesora, bachiller y licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar, Universidad Nacional de Costa Rica. Actualmente se desempeña como investigadora y ocupa el cargo de Decana del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Autora de varias publicaciones sobre educación, pedagogía, diversidad, liderazgo, educación superior en revistas de su especialidad.

## Ponencia 23:

### **Prácticas Pedagógicas Sobresalientes. Influencia de la Especialización en Informática y Telemática**

**Tania Esther Vargas Ordóñez**

---

Institución: Fundación Universitaria del Área Andina

Cargo Actual: Docente de tiempo completo Especialización en Informática Educativa. Administradora de empresas. Candidata a magíster en educación

País: Colombia

Correo electrónico: tvargas@areandina.edu.co

Administradora de empresas. Universidad Autónoma del Caribe. 1996

Especialista en alta gerencia. Universidad Autónoma del Caribe. 1998

Especialista en Finanzas. Universidad Autónoma del Caribe. 2001

Candidata Magister en educación. Universidad de Santo Tomás.

Experiencia. Campos de la ciencia y la tecnología en los cuales es experto: Educación en adultos y población vulnerable, Gestión en administración educativa-bienestar institucional, metodología de la investigación.

Cargos desempeñados (tipo de posición, institución, fecha) en los últimos cinco años:

2012-hoy FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA: Docente de tiempo completo de la Especialización en informática educativa.

2009-2012 CORPOTEC. Corporación Técnica de Colombia. Directorade Bienestar institucional. Docente del programa de técnico laboral en locución y periodismo electrónico.

1999-2005 Fundación Mario Santo domingo Barranquilla. Capacitadora de micro-empresarios, población vulnerable, programas del plan Colombia

## **Ponencia 24:**

### **El papel del Docente en la creación de ambientes pedagógicos agradables**

**Marianella Castro Pérez**

---

Máster en Administración Educativa, Licenciada en Educación Preescolar.

Académica, extensionista e investigadora del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia y de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Coordinadora de la Investigación.

**María Ester Morales Ramírez**

---

Doctora en Educación, Máster en Psicología, Licenciada en Psicología.

Académica, extensionista e investigadora del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica.



## Ponencia 25:

### “Desafíos pedagógicos en contextos de pobreza”

**María Luján Bertella**

---

Universidad de Buenos Aires (UBA) / Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

Cargo Actual y Título Académico

Profesora Titular Regular Cátedra Psicopedagogía Institucional. Departamento Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

Profesora Titular Regular Cátedra Aspectos Socio Institucionales del Aprendizaje. Licenciatura en Ciencias de la Educación y Gestión Educativa. UNTREF

País: Argentina

Correo Electrónico: bertella@retina.ar

Licenciada y Magister en Ciencias de la Educación. Universidad de Paris VIII (1983).

Profesora Titular Regular Cátedra Psicopedagogía Institucional. Departamento Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA (Desde 1996). Profesora Titular Regular Cátedra Aspectos Socio Institucionales del Aprendizaje. Licenciatura en Ciencias de la Educación y Gestión Educativa. UNTREF (Desde 1998). Capacitadora de profesores y supervisores. Directora de Proyectos de Investigación (UBA/UNTREF) desde 1998. Integrante equipos técnicos Ministerio de Educación de la Nación (hasta 2007) y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (hasta 2002). Coordinadora Pedagógica del Plan Social Educativo de Capital Federal. Dirección General de Planeamiento Educación. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (hasta 1996). Panelista en Congresos nacionales e internacionales. Autora de artículos en revistas con referato y capítulos de libros. Consultora en organismos internacionales (BIRF-BIR-UNESCO-PNUD).

Jueves 27 de agosto. Ponencias en Sala 4

**Ponencia 26:**

**“Hacia una educación inclusiva: derechos postergados en las poblaciones indígenas”**

**Kenneth Alfredo Cubillo Jiménez**

---

Licenciado en Educación con énfasis en Educación Rural I y II Ciclos,

Magister en Formación de Formadores de Educación General Básica. Experto E-Learning. Formación en Educación de Jóvenes y Adultos. Maestro de educación primaria en áreas básicas, religión y artes. Actualmente se desempeña como Director de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica.

**MSc. Marielos Vargas Morales**

---

Licenciada en Educación, con énfasis en Educación Rural I y II Ciclos (UNA).

Máster en Programas y Proyectos de Desarrollo (UCR). Subdirectora de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional. Heredia Costa Rica.

Correo electrónico: maryvamo39@gmail.com

## Ponencia 27

### **Aplicación de una estrategia pedagógica en el aprendizaje de factores de conversión**

**Ligia Dina Solís Torres**

---

Título: Máster en Gestión de Proyectos, Experta en Gestión de Residuos y Licenciada en Química

Institución u organización: Escuela de Ciencias Ambientales, Facultad de las Ciencias de la Tierra y el Mar, Universidad Nacional

Cargo actual y título académico: Académica/Investigadora de la UNA, Máster en Gestión de Proyectos, Experta en Gestión de Residuos y Licenciada en Química

País: Costa Rica

Correo electrónico: [ligia.solis.torres@gmail.com](mailto:ligia.solis.torres@gmail.com)

Académica de la Universidad Nacional (UNA).

Obtuvo Licenciatura en Química en la Universidad de Costa Rica (2003), la Maestría en Gestión de Proyectos (2003) de la Universidad Estatal a Distancia y Especialidad en Gestión de Residuos (2011) de la Universidad de León, España.

Desde 1998 labora en el área ambiental, primero en el Instituto del Café de Costa Rica y desde el año 2006, se incorporó como docente/investigador de la Universidad Nacional.

Sus intereses en investigación se orientan hacia la gestión de residuos, la química ambiental, la química verde y la enseñanza de éstas áreas. Ha publicado artículos científicos relacionados con sus investigaciones en diversas revistas y congresos, y es coautora de un libro

Título: Master en Pedagogía, Licenciada en Enseñanza de la Química, Bachiller en Química

Institución u organización: Escuela de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional

Cargo actual y título académico: Académica/Investigadora de la UNA, Master en Pedagogía, Licenciada en Enseñanza de la Química y Bachiller en Química.

País: Costa Rica

Correo electrónico: xiniavargas.gonzalez@gmail.com

Académica de la Universidad Nacional (UNA).

Obtuvo bachillerato en Química en la Universidad de Costa Rica (1985), la Licenciatura en Enseñanza de la Química (1993) y Maestría en Pedagogía (2009)

Desde el año 1984, se incorporó como docente/investigador de la Universidad Nacional.

Sus intereses en investigación se orientan hacia la química verde, la química básica o general y la enseñanza de la química. Ha publicado artículos científicos relacionados con sus investigaciones en diversas revistas, y es coautora de tres libros.

Título: Doctor en Química

Institución u organización: Escuela de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional

Cargo actual y título académico: Académico/Investigador de la UNA y Doctor en Química

País: Costa Rica

Correo electrónico: gilberto.piedra@gmail.com

Académico de la Universidad Nacional (UNA) y tutor de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

Obtuvo bachillerato en Química en la Universidad de Costa Rica (1989) y Doctorado en Química en South Dakota State University, Estados Unidos (1993).

A nivel profesional ocupó los cargos de Gerente de Producción, Gerente de Control de Calidad, y Gerente de Operaciones y Planta en diferentes empresas nacionales. En el periodo 2004-2005 formó parte de la Junta Directiva del Colegio de Químicos de Costa Rica.

En el plano académico, se incorporó como docente/investigador de la Universidad Nacional en el año 2000 y como tutor de la Universidad Estatal a Distancia en el año 2012.

Sus intereses en investigación se orientan hacia la química inorgánica, la química ambiental y la enseñanza de la química. Ha publicado artículos científicos relacionados con sus investigaciones tanto en revistas nacionales como de cobertura mundial, y es coautor de cuatro libros.

## Ponencia 28

### **Una mirada teórica acerca de las percepciones de niños(as) de 5° y 6° básico respecto a las dinámicas relaciones entre profesor(a)-alumno(a) y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la provincia de Chiloé, Chile**

**Daniela Barría Díaz**

---

Bióloga y Profesora de Biología y Ciencias Naturales.

Actualmente se desempeña como profesora en un Colegio en el Sur de Chile, en una Isla llamada Chiloé, también estudiante del Magister en Educación de la Universidad Austral de Chile.

Ha trabajado en diversos proyectos educativos con énfasis en la contextualización del currículum y en la elaboración de material educativo que pone en valor el patrimonio natural de Chiloé. Como parte de su trabajo académico, su área de investigación es la relación profesor-alumnos y su vínculo con las emociones en el aula.

**Silvia García**

---

Socióloga, de la Universidad de Granada, España.

Actualmente docente del área social, Universidad Tecnológica de Chile (INACAP), además estudiante del programa de Magister en Educación, política y gestión educativa de la Universidad Austral de Chile.

Se ha desempeñado en diversos proyectos de investigación, teniendo un fuerte énfasis en las interacciones relacionales entre profesor y alumno destacando las emociones en el aula.

Profesor de Educación Física y Doctorado en Ciencias de la Educación mención Didáctica. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Académico y Director de Escuela de Educación Física de la Universidad Austral de Chile.

Posee diversas investigaciones y proyectos relacionados con Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la enseñanza como también en Procesos de Interpretación de las dinámicas relacionales escolares en la Educación Básica como configuración cognitiva situada.

## Ponencia 29

### **La vinculación con la sociedad como alternativa pedagógica en la formación integral del futuro profesional en educación**

**Cecilia Segunda Guzmán Cedeño**

---

Licenciada en Trabajo Social y Pedagogía. Profesor principal 1 grado 6. Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales.

Diplomado en Gestión Académica Universitaria

Especialista en Diseño Curricular por Competencia. Atención al menor- FEDBUM. Presidenta de la comisión de atención a la infancia y adulto menor Comité pro-mejora Ciudadela. 5 de Junio. Docente (Colegio 5 de Junio, Colegio Juan Montalvo, Colegio José Martí, Colegio Luis Arboleda Martínez); en Manta ha desempeñado funciones. Rectora de los Colegio Ríos de Agua Vivas, José Martí Asesora pedagógica de los Colegios: Verdi Cevallos, Elena G de White y José Martí. Actualmente desarrolla su función como Asesora Pedagógica de la Carrera de Ing. Civil, en la Uleam. Posee 27 años de experiencia docente. Ha impartido talleres y seminarios en diferentes niveles de educación; Tanto en la matriz como sus extensiones, ha participado en diferentes eventos, ha dirigido proyectos en ambos tanto nacionales e internacionales; en estos momentos cursa el Doctorado en Ciencias Pedagógicas en la Universidad "Oscar Lucero Moya". Cuba. Cuyo tema es.

"El proceso extensionista en la formación profesional del estudiante de castalleno y literatura de la facultad de ciencias de la educación de la universidad laica eloy alfaro de manabi (uleam)"





### **Agradecimiento a las personas participantes**

Estimadas personas participantes en el III Congreso Iberoamericano de pedagogía:

Fue un honor contar con su presencia, esperamos hayan tenido la oportunidad de vivir experiencias de aprendizajes que les permitieran mirar, pensar y sentir acerca de su práctica pedagógica y su cotidianidad.

Les agradecemos su participación y valiosos aportes.

Esperamos que el Congreso los motive a reencantar la pedagogía y construir espacios de convivencia saludables y potencien el aprendizaje y la transformación social.

## Patrocinadores

COOPE-ANDE



**COOPE-ANDE N°1 R.L.**

La Cooperativa N°1 del Sector Educación

**Certificada ISO 9001**

Fondo de Beneficio Social UNA-SITUN



CRUSA Fundación para la cooperación





UNA  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
COSTA RICA