



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Instituto de Investigación
en Educación


**INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN
Y ACCIÓN DE LA REALIDAD
SOCIO-EDUCATIVA
A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI**

Vol. II



INIE Digital

<p>370.7 l62i</p>	<p>Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI [recurso electrónico] / María Díaz Madrigal, Compiladora). -- 1ª ed. -- San José, C.R. : INIE, 2013. 1 recurso en línea (585 páginas) : PDF ; 75 mb (Colección Yigüirro)</p> <p>Formato de acceso: World Wide Web ISBN 978-9968-527-28-6 (Obra completa)</p> <p>1. EDUCACIÓN - INVESTIGACIONES 2. PERSONAL DOCENTE 3. CONVIVENCIA 4. EDUCACIÓN SUPERIOR 5. MUJERES 6. FORMACIÓN PROFESIONAL 7. INNOVACIONES EDUCATIVAS 8. EDUCACION - AMERICA LATINA 9. COSTA RICA. I. Díaz Madrigal, María, Compiladora</p>
-----------------------	---



**INVESTIGACIÓN, REFLEXIÓN
Y ACCIÓN DE LA REALIDAD
SOCIO-EDUCATIVA
A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI**

Vol. II



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Instituto de Investigación
en Educación

370.7 162i	<p>Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI [recurso electrónico] / María Díaz Madrigal, Compiladora). -- 1ª ed. -- San José, C.R. : INIE, 2013.</p> <p>1 recurso en línea (216 páginas) : PDF ; 25 mb (Colección Yigüirro)</p> <p>Publicado en forma electrónica en formato PDF a través de World Wide Web</p> <p>ISBN 978-9968-527-28-6 (Obra completa) ISBN 978-9968-527-30-9 (Tomo 2)</p> <p>1. EDUCACIÓN - INVESTIGACIONES 2. PERSONAL DOCENTE 3. CONVIVENCIA 4. EDUCACIÓN SUPERIOR 5. MUJERES 6. FORMACIÓN PROFESIONAL 7. INNOVACIONES EDUCATIVAS 8. EDUCACION - AMERICA LATINA 9. COSTA RICA. I. Díaz Madrigal, María, Compiladora</p>
---------------	--

Compilación:

Compilación:

Licda. María Díaz Madrigal
Dra. Teresita Cordero Cordero
Licda. Mayra Serrano Mora

Comité editorial:

Dra Lupita Chaves Salas
Dra. Bertha Orozco Fuentes
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

Revisión filológica:

Licda. Isabel Jara Quesada

Diseño Gráfico:

Lic. Alejandro Vílchez Barboza

Prólogo

Consciente de la importancia de la investigación educativa para promover las transformaciones que permitan ofrecer a la sociedad nacional e internacional una educación pertinente y relevante que, al mismo tiempo, contribuya con el desarrollo humano, en febrero del 2011 y en el marco de la celebración del 30 aniversario de su fundación, el Instituto de Investigación en Educación (INIE) organiza el II Congreso Internacional de Investigación Educativa: Su Incidencia en la Realidad Social.

Dicho Congreso corresponde a una actividad académica internacional que tiene como propósito valorar, compartir y analizar los resultados de investigaciones en el campo de la educación que inciden en las transformaciones de los procesos educativos dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Con este propósito, el INIE convoca al personal académico de diferentes universidades del mundo para que dieran a conocer sus investigaciones. En efecto, este evento reúne más de 170 profesionales, tanto de nuestro país como de distintas naciones, quienes durante tres días discuten los resultados de sus investigaciones y ofrecen propuestas para la mejora educativa. Por lo tanto, en esta memoria aparecen muchas de las ponencias y las conferencias presentadas en esta actividad académica.

En este contexto, el II Congreso propicia el análisis crítico de nuestra realidad educativa mediante la organización de grupos de discusión en torno a las diferentes temáticas propuestas, a saber: pedagogía crítica, formación docente, eficiencia escolar, tecnologías educativas, violencia y disciplina escolar, deserción y permanencia estudiantil, investigación educativa, interculturalidad, necesidades educativas especiales, desafíos de la educación actual y, como sucede en un evento de este tipo, los diversos enfoques teóricos, metodológicos y experiencias enriquecieron dichas jornadas de reflexión.

Precisamente, por la diversidad de temáticas presentadas durante el II Congreso, la memoria es organizada en nueve capítulos. El primero refiere a la escuela como ámbito de investigación e incluye trabajos sobre eficiencia escolar, tecnologías educativas, institución educativa y adolescencia, razón por la cual su lectura es interesante para profesionales que laboran en centros educativos. El capítulo segundo aborda el tema de la importancia de la reflexión crítica del quehacer docente como requisito indispensable para realizar transformaciones en la práctica pedagógica. Mientras tanto, el tercer capítulo toca los temas de la violencia escolar, la disciplina en el aula y presenta una propuesta para la convivencia armónica escolar. En el siguiente capítulo queda patente el análisis de la educación superior, así como de la deserción, la permanencia y la graduación de la

población estudiantil. Por su parte, el quinto narra historias de mujeres incorporadas al ámbito universitario en épocas pasadas, donde describen sus diversas formas de participación, sus concepciones y el ejercicio del poder, sus conquistas, sus aportes y la existencia de inequidad de género como producto de la cultura patriarcal. El capítulo sexto presenta investigaciones sobre la formación teórico-práctica y en investigación del estudiantado universitario que sigue la carrera docente, así como estudios sobre profesionales en educación. El apartado siguiente hace referencia a dos ponencias que analizan asuntos metodológicos en la investigación educativa. El octavo capítulo ofrece propuestas didácticas y experiencias educativas para la educación preescolar, la educación primaria y la educación universitaria, que se refieren a la lectura de imágenes, a trabajar la heterogeneidad humana de forma asertiva e inclusiva, al manejo adecuado de los residuos sólidos y a experiencias en el laboratorio de química para el aprendizaje científico. Finalmente, el último capítulo enfoca su atención sobre el análisis crítico de la educación a nivel general y en el contexto latinoamericano

La relevancia de los aportes presentados durante este **II Congreso Internacional de Investigación Educativa** consiste en ofrecer propuestas para repensar la educación y los procesos educativos que se desarrollan en las aulas, así como valorar la importancia de realizar las transformaciones que se requieren a partir de los resultados de las investigaciones.

De esta forma, el INIE ofrece un aporte más al mejoramiento de la calidad de la educación que permita la construcción de sociedades justas, libres y democráticas.

Lupita Chaves Salas

Colaboradores

Aida M. Mainieri Hidalgo
Alejandrina Mata Segreda
Alicia Sequeira Rodríguez
Alicia Vargas Porras
Ana Guzmán Aguilar
Ana Lucía Villareal Montoya
Blanca Valladares Mendoza
Carmen Cubero Venegas
Carmen Enid Jiménez Araya
Carolina Rojas Madrigal
Célica Cánovas Marmo
Grace Rojas Alvarado
Gustavo Córdoba González
Helvétia Cárdenas Leitón
Irma Arguedas Negrini
Jacqueline García Fallas
Jeanneth Cerdas Núñez
Jesús Cubillán Velazquez
Kathia Alvarado Calderón
Katty Grosser Guillén
Kemly Jiménez Fallas
Lila Umaña Solis
Lourdes Fernández Rius
Luis Carlos Morales Zúñiga
Luis Diego Conejo Bolaños
Magally Gutiérrez Gutiérrez
Marcela Sanabria Hernández
María Alexandra Rendón Uribe
María Gabriela Regueyra Edelman
Marie Claire Vargas Dengo
Marisol Gutiérrez Rojas
Mirta González Suárez
Nancy Arias García
Nidia Ilo Solera
Norma Blazquez Graff
Norma Solís Sánchez
Patricia Ruh Mesén
Ramón Leonardo Hernández Collazo
Rebeca Román Julián
Silvia Méndez Anchía
Susan Francis Salazar
Teresita Cordero Cordero
Yensi Vargas Sandoval



CAPÍTULO 4

PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

¿ANCORARSE EN PREJUICIOS O ENRUMBARSE HACIA NUEVOS REFERENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Marie Claire Vargas Dengo

“El educador desnaturaliza, o al menos deprime, su propia acción, si no la abre hacia todas las perspectivas ideológicas de cada momento”. Omar Dengo.

Las personas con discapacidad, al igual que otras minorías, han sufrido históricamente las consecuencias de los estigmas y de las actitudes negativas, discriminadoras y excluyentes por parte de los grupos sociales mayoritarios que conforman la sociedad. Este no es un tema nuevo, pero sí vigente, porque aún hoy, después de muchas luchas sociales, prevalecen los prejuicios y estereotipos hacia algunos grupos minoritarios y, los grupos de personas con discapacidad no son la excepción.

Aún cuando se divulga un discurso políticamente correcto, en muchas situaciones se evidencia una discrepancia entre dicho discurso y lo que se cree, entre lo que es socialmente aceptado expresar y lo que internamente se piensa. Lo cierto es que prevalecen las concepciones y percepciones prejuiciadas que de una u otra forma inciden en las actitudes negativas y en las prácticas sociales. Cabe preguntarse ¿por qué prevalecen estas actitudes hacia las personas con discapacidad? ¿Por qué no nos despojamos de las preconcepciones que de una otra forma influyen en nuestras acciones o inacciones? Máxime en entornos educativos, como la Educación Superior, donde se espera que se gesten y lideren cambios en las mentalidades de sus actores y actoras, para que luego dichos cambios incidan en los cambios sociales que nuestra época requiere.

A la fecha, muchos trabajos internacionales y nacionales se han centrado en indagar y medir actitudes hacia las personas con discapacidad. Entre ellos es relevante mencionar los realizados en España por Verdugo, Arias y Jenaro (1994) y por Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006). En el ámbito nacional es muy importante mencionar la investigación de Soto (2007) que indaga la actitud de los y las docentes de la Universidad de Costa Rica en

1. Cita textual tomada del Ideario de O. Dengo (citado por Cortés, 1956, p.48) al decir ‘el educador’ implica la educadora.

la Sede Central Rodrigo Facio hacia las personas con discapacidad; como también la de Miranda (2009) que analiza, comparativamente, las actitudes del personal académico del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales hacia el estudiantado con discapacidad de la Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.

El estudio de Soto (2007) arroja como resultado que el 75% de los y las docentes encuestados y encuestadas tienen una opinión neutral hacia los y las estudiantes con discapacidad que ingresan en la Universidad y un 25% tiene una opinión negativa, lo cual aporta un indicio de la actitud negativa que tiene este cuerpo docente hacia las personas con discapacidad. La investigación de Miranda (2009) indica que existen diferencias en la actitud que muestran los y las docentes hacia los y las estudiantes con discapacidad según sus características, la relación previa con personas con discapacidad, el haber impartido lecciones a estudiantes con discapacidad. Esta investigación concluye que si bien hay diferencias a lo interno de las Unidades Académicas, el cuerpo docente del CIDE presenta actitudes más positivas con respecto a estudiantes con discapacidad que los y las docentes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Sin embargo, como resultado de la investigación bibliográfica que he venido realizando sobre el tema, se evidencia que es necesario superar los prejuicios y percepciones hacia el estudiantado universitario con discapacidad. Dentro de los estudios que se han focalizado en los prejuicios, los de Pettigrew y Meertens (2001) diferencian los prejuicios sutiles de los manifiestos. La conceptualización de *prejuicios sutiles* implica que no son aparentes, explícitos, o manifiestos, por lo tanto, las personas no siempre reconocen o aceptan que los tienen. Estos prejuicios son tácitos, implícitos, contenidos, silenciosos y subyacen a lo que explícitamente se expresa y se deja ver. En consecuencia, se contraponen a los *prejuicios manifiestos*. Claros ejemplos de prejuicios manifiestos son el racismo y la xenofobia.

Todos los prejuicios implican una emoción hacia otra persona o personas y se asientan sobre la base de los sentimientos hacia un grupo (Fiske, 2004). Los prejuicios sutiles se caracterizan por una generalizada connotación negativa, por contener una carga afectiva que puede ser favorable o desfavorable hacia otra persona, involucrar emociones negativas (tales como: rechazo, desprecio, temor), por no manifestarse expresamente, pues implican que la persona que los tiene no los reconoce abiertamente. Además, están relacionados con un sentimiento, juicio o preconcepción acerca de otra persona. Todos estos aspectos evidentemente marcan una diferencia entre la persona que los tiene y 'el otro' o 'la otra' persona a quien se le atribuye el juicio.

Según Devine (1997), estas conceptualizaciones sobre los prejuicios surgen de las posiciones hacia el racismo simbólico moderno en los

Estados Unidos, básicamente a partir de la evidente incongruencia entre las respuestas manifiestas y las respuestas no manifiestas que logran medir las escalas de actitudes. Específicamente, la teoría sobre el prejuicio sutil surge en Europa con Pettigrew y Meertens (2001) en los años 90 a partir de la diferenciación entre el prejuicio tradicional, manifiesto o directo y el prejuicio moderno sutil o indirecto, también sobre el racismo. Estos autores se sustentan en Allport (1971, citado por Pettigrew y Meertens, 1999) para explicar la conformación de los prejuicios.

Para efectos de esta ponencia, conceptualizo *prejuicio* en términos de sentimiento o preconcepción desfavorable que se genera sobre una persona sin evidencia certera de que su existencia y concreción sea real. Se puede establecer una relación entre prejuicio y estereotipo en tanto que los estereotipos consisten en creencias que se tienen a cerca de un grupo, por lo general minoritario, pero se pueden aplicar individualmente a las personas que pertenecen a ese grupo (Fiske, 2004). Según Devine (1997) es relevante subrayar que el estereotipo es producto de una construcción social y cultural.

También, es importante destacar que se establece una relación entre prejuicio, estereotipo y actitud, en tanto que el prejuicio es el componente afectivo de la actitud y el estereotipo el componente cognitivo, la actitud es la expresión conductual de ambos. Un ejemplo de actitud es la discriminación hacia un grupo minoritario en particular, como por ejemplo, hacia el grupo de personas sordas.

Los prejuicios socialmente aceptados son estigmas según Finkelstein (1980), aunque para Nolan (2003), el estigma es un concepto impreciso basado en estereotipos y percepciones erradas y que involucra actitudes, sentimientos y comportamientos. Según Nolan (2003), los estereotipos son formas engañosas de una tipología social que potencialmente no admite variabilidad, tal es el caso de considerar que las personas con algún tipo de discapacidad no deberían tener hijos.

Los prejuicios hacia las personas con discapacidad, como hacia la discapacidad misma, se han basado en algunas creencias en entorno a que la discapacidad produce infelicidad y sufrimiento, así como que las personas con discapacidad son incapaces de aceptar su discapacidad y llevar una vida como la de cualquier otra persona.

De acuerdo con Longmore (2009), las reacciones sociales hacia las personas con discapacidad son muy diversas y varían según sea la discapacidad, su apariencia y la proximidad con la persona. Estas afirmaciones coinciden con las de Wright (1983), quien al estudiar los efectos perceptuales de la discapacidad, así como las impresiones que producen en otras personas, señala que la particularidad que caracteriza una discapacidad

tiende a sobresalir causando una mayor impresión en la percepción, al punto que, visualmente, la atención se centra en la discapacidad y no en la persona, tal como suele suceder al ver a una persona con parálisis cerebral, en este caso, por ejemplo, sobresalen las características de la discapacidad por sobre la identidad de la persona.

Para Wright (1983), la característica central de la discapacidad afecta la impresión que se tenga de la totalidad de la persona, lo visible constituye la base que identifica a una persona, es decir, la apariencia asume un rol significativo y tiende a percibirse que la característica es la persona. Esta autora, a la vez, señala que ser diferente implica ser rechazado; atribuye el rechazo al ser diferente argumentando que lo diferente o no familiar evoca emociones negativas y provoca disgusto, ya sea porque poco se conoce a la persona o porque la proximidad en el espacio y el tiempo producen un efecto perceptual que genera juicios y preconcepciones. En suma, ¿cuáles son mis prejuicios hacia las personas con discapacidad? ¿Qué pienso sobre las personas con discapacidad? ¿Qué siento cuando un estudiante con alguna discapacidad se matricula en un curso que imparto? ¿Con cuál tipo de discapacidad me siento más incómoda o incómodo?

Distintos paradigmas sobre discapacidad han predominado en las diferentes sociedades de distintas épocas, entre ellos el tradicional, el médico o rehabilitador y el social, actualmente vigente. El paradigma dominante en la sociedad en un momento determinado se refleja en las concepciones, prácticas sociales, educativas y laborales, de ese momento histórico. Los cambios de paradigmas han permitido cambios en dichas prácticas, así como en las percepciones, en el trato social, en la educación y en lo laboral. Como bien lo acota Martínez (2009, p. 3) “los contextos históricos contribuyen a configurar lo que ahora damos en llamar discapacidades”.

En consecuencia, es pertinente hacer una breve reseña histórica sobre el desarrollo de las distintas perspectivas y concepciones sobre la discapacidad que permita comprender, aunque no por ello justificar, las tendencias sociales estigmatizadoras y desvalorizantes que subyacen en los prejuicios hacia las personas con discapacidad.

Es sabido por quienes han estudiado este tema, entre ellos y ellas muchos y muchas profesionales del campo de la Educación Especial y afines, así como por quienes viven con una condición de discapacidad física, sensorial o cognitiva, que histórica, cultural y contextualmente las percepciones y concepciones sobre la discapacidad han variado en el transcurso de la civilización occidental. Tales concepciones van desde supersticiones al considerar a las personas como infrahumanas, peligrosas, inculparlas por las calamidades y crisis económicas, como por el contrario, creencias que las conciben portadoras de facultades sobrenaturales o supuestos de que por su discapacidad son buenas y bondadosas. Como consecuencia, se ha

incurrido en un trato diferenciado, en muchas ocasiones piadoso y caritativo, en otras burlesco y lastimero, convirtiendo a la persona en objeto de mendicidad, entretenimiento y exhibición. Es decir, se reconoce la diferencia, pero no la igualdad de la condición humana.

Desde las prácticas exterminadoras habitadas en la época de la civilización greco-espartana y prácticas de entretenimiento público durante la civilización romana, las personas con discapacidad fueron expuestas a prácticas exorcistas y de hechicería antes de la era cristiana, consideradas producto del pecado, en el mejor de los casos motivo de la caridad y compasión durante el predominio del cristianismo en la baja Edad Media. También, fueron consideradas no educables, sin capacidad para aprender normas para la convivencia social o para el trabajo, motivo de vergüenza y desdicha, en suma, de aislamiento y segregación.

En épocas posteriores al renacimiento, se buscaron explicaciones causales de las discapacidades. Por los avances científicos en el siglo XIX se buscan curas desde un paradigma médico asistencial y rehabilitador, se promueve la institucionalización y la educación especializada, lo cual fomenta la segregación. Durante la primera mitad del siglo XX, las concepciones se basan en criterios médicos, el tratamiento es de tipo intervencionista. En la segunda mitad del siglo XX, la educación es remedial y compensatoria. Sin embargo, aún en el siglo XX, en países como Alemania, existieron prácticas humanas exterminadoras durante la II Guerra Mundial, como la eugenesia.

En la segunda mitad del siglo XX, con los movimientos de lucha por los derechos humanos, se promulgan leyes y declaraciones en distintos países y las personas con discapacidad pasan a ser sujetos de derechos. A finales del siglo XX, se evidencia un cambio de paradigma que se concretiza en cambios en las condiciones de accesibilidad, en el acceso a la educación y en la inclusión social. En el caso de Costa Rica, en el año 1996, se aprueba la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica y, posteriormente, en el año 2008 se ratifica la Ley 8661, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Al cobrar vigencia el modelo social de la discapacidad, esta se define en términos de la interacción de la persona con el entorno en tanto que, circunstancialmente, el entorno es lo que limita a las personas magnificando las condiciones de discapacidad debido a las barreras que este impone. Es decir que, un entorno que ofrece las condiciones necesarias que toda persona requiere para desenvolverse, favorece su autonomía e independencia.

Esta concepción sustituye la visión de que la discapacidad es una característica o atributo personal en tanto que la concibe como una dimensión relacional con el entorno y no como una dimensión exclusivamente personal. En esta línea y, para efectos de esta ponencia, se retoma el concepto de

discapacidad de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) el cual señala que: “personas con discapacidad son aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Asamblea Legislativa, 2008, p.38).

Pero, ¿cuáles son las políticas de accesibilidad al entorno y de actualización docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad que se implementan en las universidades? ¿Será suficiente contar con políticas de accesibilidad y de actualización docente para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad?

Las prácticas sociales y las concepciones hacia las personas con discapacidad, sin duda alguna, han cambiado paulatinamente. El paso de un paradigma a otro ha impulsado la reducción de las barreras del entorno, como también cambios arquitectónicos en procura de mejores condiciones de acceso al espacio físico. En el campo educativo se ha procurado la incorporación de estudiantes en instituciones y aulas regulares, así como proporcionar apoyos pedagógicos para atender sus necesidades educativas. En materia legislativa, el movimiento social de las personas con discapacidad ha promovido legislación garante de sus derechos. Pero, ¿hasta cuándo prevalecerán las concepciones de la discapacidad ancoradas en el pasado y en nuestros prejuicios sutiles personales que limitan el trato equitativo, no excluyente y no discriminatorio? Ante esta interrogante se plantean otros cuestionamientos en relación con los estereotipos y las actitudes:

¿Acaso las prácticas sociales características de los comienzos de nuestra civilización occidental (siglo IV A.C.) han quedado profundamente enraizadas en nuestro inconsciente colectivo alimentando nuestras percepciones y actitudes? O, ¿es acaso un síntoma instintivo de la especie humana excluir a algunos?

¿Acaso la idea de perfección humana que ha primado en algunos períodos de la historia de la humanidad ha condicionado nuestras concepciones?

¿Acaso la idea de la superioridad de las facultades intelectivas, tan privilegiada en contextos universitarios, por sobre otras capacidades del ser humano todavía prevalece en las mentalidades de los académicos y las académicas? ¿De qué manera esta idea se refleja en nuestra práctica docente en la universidad?

Autores como Biklen, Knoll y Taylor (1987) identifican la construcción social de la discapacidad como una limitante y una barrera para la inclusión social de las personas con discapacidad en tanto que genera actitudes negativas que se reflejan en patrones sociales segregantes y discriminatorios. Esto se explica desde la teoría de la construcción social que sostiene

que el conocimiento es creado, compartido y asumido socialmente como realidad (Douglas, 1970 citado por Devine, 1997). Las construcciones sociales de la discapacidad conciben a las personas con discapacidad como los 'otros', los diferentes de lo 'normal', en palabras de Ferreira (2008, p.3) "las personas con discapacidad han sido definidas como cuerpos no normales". Nótese que conceptualizaciones de la discapacidad como la del año 1980 de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), (OMS, 2001), enfatizan lo normal como medida al definir discapacidad como "cualquier restricción o ausencia, resultante de una deficiencia, que afecta la capacidad para realizar una actividad de la forma o en la medida considerada normal para el ser humano" (p. 3).

Las personas con discapacidad han sido consideradas diferentes del grupo de personas que no tienen discapacidad. Cabe entonces cuestionar ¿qué es ser diferente y diferente a qué o a quién? Esto quiere decir diferente a la norma, a lo que es legitimado y aceptado socialmente como normal. Pero, ¿quién o quiénes definen lo normal? ¿Quién marca social, cultural e institucionalmente esta diferencia? Esto tiene implícito un valor negativo de la diferencia en relación con la condición social de no 'normalidad'. En este sentido, cobra relevancia el concepto de diferencia sobre el que Brah (2006) acota cuatro acepciones, a saber: a) diferencia en términos de experiencia o proceso de significación de la realidad; b) diferencia como relación social; c) diferencia en términos vivenciales de la subjetividad individual y, d) diferencia como identidad construida a partir de las anteriores.

Desde el enfoque de las representaciones sociales se explica cómo nos representamos a las personas y las situaciones, se hace referencia al imaginario colectivo que en términos de representación está dentro de cada una y cada uno de nosotros, explicando el conjunto de relaciones sociales e individuales a partir de las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo. En estos términos, las personas con discapacidad tienen una representación en el imaginario social colectivo. Lo interesante es indagar ¿cuál es esa representación? ¿Cuál es la representación que tenemos en nuestro propio imaginario? Y, ¿cómo la hemos construido? ¿Qué es lo que subyace a ella y cómo se manifiesta en la vida cotidiana? ¿Es entonces esa representación lo que determina la discrepancia entre el discurso socialmente aceptado y los sentimientos que la representación realmente provoca?

Para la Educación Superior actualmente cobra relevancia lo estipulado por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa, 2008) en materia educativa. Las implicaciones de dicha Convención para la Educación Superior costarricense las ha especificado Astorga (2010) en un foro sobre este tema realizado dentro del marco del Taller de Necesidades Educativas Especiales en octubre del año 2010, impartido por el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de la Universidad de Costa Rica.

De acuerdo con Astorga (2010, p. 6) las universidades: “como consciencia lúcida de las sociedades y por su responsabilidad social, deben contribuir en la lucha contra la discriminación que afecta a las personas con discapacidad (PcD) y en el impulso de sus derechos”. Según Astorga (2010)

Es relevante la ejecución de investigación sobre la situación de las PcD, sus derechos, la realización de campañas educativas para la toma de consciencia, la formación de docentes impulsen la educación inclusiva, la formación de profesionales conscientes y preparados para atender PcD, la oferta de oportunidades a PcD para que se formen en sus aulas y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás (p. 6).

Es oportuno mencionar que las universidades estatales costarricenses han hecho valiosos y visibles esfuerzos concretados en varias dimensiones institucionales concernientes a las políticas universitarias, accesibilidad, apoyos pedagógicos, servicios estudiantiles de atención para los estudiantes con discapacidad, procesos de adecuaciones y adaptaciones a las pruebas de admisión, entre otros. Sin embargo, no se ha logrado un cambio generalizado en el colectivo académico universitario para propiciar una cultura universitaria inclusiva.

Cabe acotar el hecho de que, en las universidades estatales costarricenses, las acciones integradoras de la población estudiantil con discapacidad no surgen en relación con el enfoque humanista que según Dengo (2005) ha caracterizado a las universidades latinoamericanas y del que sus funcionarios y funcionarias son partícipes al asumir el compromiso de fortalecer la función social. Por el contrario, tales acciones surgen a partir del auge del modelo social y, posteriormente, de los cambios en materia legislativa.

A pesar de que se han hecho grandes esfuerzos y obtenido algunos logros en distintos espacios universitarios como son los cambios al entorno físico y a las condiciones de accesibilidad, en las universidades todavía queda mucho por hacer. Aún se pueden invertir mayores esfuerzos para cambiar mentalidades y actitudes excluyentes del colectivo académico universitario. De ahí la importancia de proponer líneas de investigación sobre el tema en un congreso como este que realiza el Instituto de Investigación Educativa (INIE) y expresar la relevancia de plantear interrogantes de investigación tales como ¿por qué no despojarnos de las actitudes negativas? ¿Cómo develar nuestras actitudes y nuestros propios prejuicios? ¿Por qué como docentes universitarios sentirnos intimidados al tener estudiantes con discapacidad en el aula, matriculados en un curso y prejuiciadamente les sugerimos un cambio de carrera?

O bien, por qué, al hacer una propuesta ante un Gabinete Universitario para poner en marcha un Reglamento que responde a las necesidades y

derechos de los estudiantes con discapacidad, no actuar con inmediatez si no postergarla a la espera de que muchos otros asuntos más o menos importantes sean resueltos. Despunta el interés de que la cultura académica rompa las barreras del pensamiento tradicional en aras de abrir puertas a los sectores estudiantiles que por sus condiciones personales diversas se les dificulta no solo el acceso, sino la inclusión social y educativa, pues aunque existan acciones de orden legislativo, estas no siempre se acatan en la práctica educativa como tampoco en las prácticas sociales.

Para concluir retomo el epígrafe inicial: espero que los académicos y las académicas no desnaturalicemos, ni deprimamos nuestra propia acción, al no abrirse hacia las perspectivas ideológicas del momento histórico en que la universidad nos da la oportunidad de ejercer la docencia y la investigación, para que podamos enrumbarnos hacia nuevos referentes, porque eso es lo que demanda nuestro compromiso como seres humanos y, más aún, como académicas y académicos nuestro reto es impulsar un cambio en la institución, en la cultura y en el país.

Referencias

- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2008). **Ley 8661. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.** San José: CENA-REC-Equipo Editorial.
- Astorga, L. (Octubre-2010). **La Convención de la ONU y las responsabilidades universitaria.** Presentación realizada en el Foro del Taller de Necesidades Educativas Especiales. DEDUN-UCR, Auditorio Biblioteca Luis Demetrio Tinoco, Costa Rica.
- Biklen, D., Knoll, J. y Taylor, S. (1987). **Community integration for people with severe disabilities.** NY: Teachers College Press.
- Brah, A. (2006). Diferencia, diversidad y diferenciación. **Cuadernos Pagu, 26,** 1-33.
- Cortés, R. (1956). **El pensamiento de Omar Dengo en la Educación Costarricense.** San José: Imprenta Vargas.
- Dengo, M. (2005). **Desarrollo de las universidades latinoamericanas en el siglo XX y la acreditación. Cuadernos SINAES N°1.** San José: SINAES.
- Devine, M. (1997). Inclusive leisure services and research: A consideration of the use of social construction theory. **Journal of Leisurability, 24(2),** 1-9.

- Ferreira, M. (2008). **Sociología, discapacidad y diversidad funcional: Un mundo diverso pero excluyente**. Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología "Sociología y tecnología ¿qué futuro nos espera? Alcalá de Henares, 20-21 de noviembre, 2008. Asociación Madrileña de Sociología.
- Filkenstein, V. (1980). **Attitudes and disabled people: Issues for discussion**. Washington DC: World Rehabilitation Fund.
- Fiske, S. (2004). *Social Beings*. NY: Wiley & Sons.
- Longmore, P. (2009). **Making Disability an Essential Part of American History**. *Reviews in OAH Magazine of History*, 23(3), 11-15.
- Martínez, J. (2009). **Discapacidad: evolución de conceptos**. Recuperado de http://campus.usal.es/~lamemoriaparalizada/documentos/pdf/martinez_perez.pdf
- Miranda, G. (2009). **Actitudes del personal académico universitario hacia el estudiantado con discapacidad y su relación con el desempeño académico: un estudio en la Universidad Nacional**. (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, (5), 1-12.
- Nolan, P. (2003). Learning to live together. *Adults learning*, 15, (2), 12-14.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). La clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud (CIF). Madrid: UIPC-IMSERSO.
- Pettigrew, T. y Meertens, R. (2001). In defense of the subtle prejudice concept: a retort. *European Journal of Social Psychology*, 31, 299-309.
- Pettigrew, T. y Meertens, R. (1995). Subtle and Balant Prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychologist*, 25, (1), 197-208.
- Pettigrew, T. (1999). Gordon Willard Allport: A tribute. *Journal of Social Issues*, 55, (3), 415-427.
- Soto, R. (2007). Actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (las) estudiantes con discapacidad de la universidad. *Educación*, 31, (1), 11-42.

Verdugo, M.; Arias, B.; y Jenaro, C. (1994). **Actitudes hacia las personas con minusvalía**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Wright, B. (1983). **Physical Disability—A Psychosocial Approach**. NY: Harper & Row Publishers.

DE LA DESERCIÓN A LA PERMANENCIA: UNA PROPUESTA DE SEGUIMIENTO A LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Gabriela Regueyra Edelman

Carolina Rojas Madrigal

Antecedentes

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, desde su creación en 1942, ha formado profesionales que se han insertado en una gran diversidad de espacios laborales.

Esta Unidad Académica se ha destacado por una cultura de autoevaluación que inicia a principios de los años 70 del siglo pasado. Precisamente esta característica es la que propicia que se involucre en los procesos de Autoevaluación para la Acreditación con el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (en adelante SINAES) en el año 1998, en virtud de que no se trataba de asumir una nueva tendencia, sino de continuar la marcha de casi tres décadas de estar revisando el quehacer interno (Molina y Ruiz, 2001).

Todo este esfuerzo de revisión y autoevaluación permanente la lleva en el año 2001, a ser la primer carrera de la Universidad de Costa Rica en acreditarse con el SINAES. La categoría de carrera acreditada estuvo vigente desde ese año hasta el 2005, posteriormente, se inicia el proceso de autoevaluación para la Reacreditación con la misma agencia, la cual otorgó el certificado de reacreditación en noviembre del 2006, con una vigencia de ocho años, es decir, hasta el 2014.

Como parte de los compromisos que la Unidad Académica asume con la reacreditación y que se plasman en el “Plan de Mejoramiento de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica Periodo: 2006–2014” está el seguimiento a la población estudiantil. Sobre este particular, la Escuela en este periodo se comprometió a: “Investigar los comportamientos de la deserción estudiantil y los tiempos de duración de la carrera” (Escuela de Trabajo Social, 2006, p. 30).

Para esto se definieron tres acciones:

- 1) Evaluación del proceso de elaboración de diseños de los Trabajos Finales de Graduación (TFG), del proceso de ejecución y defensa oral de los mismos, para definir estrategias que permitan disminuir los tiempos de graduación sin descuidar la calidad de las investigaciones.
- 2) Monitoreo de los procesos de cumplimiento de los tiempos de graduación y de las disposiciones emanadas de la Sección de Investigación, la Comisión de Investigación y de Trabajos Finales de Graduación, así como del Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica.
- 3) Desarrollo de un proyecto de investigación sobre el perfil socio laboral y académico de los estudiantes y de los comportamientos de la deserción estudiantil (Escuela de Trabajo Social, 2006, p. 30).

Estas acciones se definen, debido a que en la Autoevaluación para la Reacreditación se evidencia que: “hasta el momento se desconocen los factores asociados a la deserción estudiantil y a la duración de los Trabajos Finales de Graduación en la carrera” (Escuela de Trabajo Social, 2006, p. 30).

Como una manera de acercarse al tema de deserción de la población estudiantil matriculada en la carrera de Trabajo Social, desde la Comisión de Evaluación y Orientación se aplica una encuesta sobre intención de traslado a otras carreras al 62% del estudiantado matriculado en el 2008. La tabulación de dicha encuesta se presenta en la sesión II-2009 de la Asamblea de Escuela, el 22 de abril de 2009, a partir de lo cual dicho órgano conoce y analiza ampliamente los resultados, los valora como un primer acercamiento al abordaje de este tema y en la misma discusión que se genera se plantean interrogantes, que se acuerda sean tratadas en una nueva investigación (Escuela de Trabajo Social, 2009).

La investigación que se retoma en este artículo es precisamente la respuesta al acuerdo tomado en el seno de la Asamblea de Escuela.

Una vez aclarados los antecedentes, se expone a continuación una síntesis de los estudios nacionales e internacionales sobre el tema de deserción y las reflexiones realizadas al respecto en la investigación.

De la deserción a la permanencia

1. Estudios de deserción en Costa Rica

La deserción es un problema del ámbito educativo que ha venido cobrando interés en los últimos años. En Costa Rica, en el informe “Estado de la Educación #1” (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Sostenible, 2005) se plantea el problema de la deserción escolar como un reto nacional y se resalta la gran preocupación en la secundaria, donde se han identificado los porcentajes más altos de deserción de la educación general básica

El abandono temporal o permanente de los estudios es una de las variables que más afecta la cobertura escolar. Este abandono, parte del cual puede considerarse más como un proceso de exclusión del sistema, es medido por el porcentaje de deserción intra-aula, y resulta particularmente grave en un país con pocas opciones para recuperar a los excluidos (p.25).

Para analizar la deserción, este mismo informe plantea estudios de seguimiento de cohortes de diferentes niveles de la educación y de diversas edades, lo que ha permitido registrar información para identificar las tendencias en el comportamiento de la población estudiantil de la Educación General Básica.

Los factores que causan la deserción es otro de los focos de atención de los estudios, dado que interesa orientar esfuerzos a disminuir dichos factores y a valorar, además, el impacto que producen las acciones realizadas con este propósito

Tal como se señaló en la primer edición de este Informe y en el primer apartado de la presente entrega, la expulsión de jóvenes del sistema educativo tiene entre sus causas, principales la falta de recursos económicos, que le impide a las familias sostener sus hijos e hijas en los colegios demanda de estos el abandono de las aulas y el ingreso al mercado laboral como estrategia de supervivencia (Programa Estado de la Nación, 2005, p. 81).

En los documentos sobre el “Estado de la Educación costarricense” (2005 y 2008), no se encontró información sobre estudios de deserción en población universitaria.

Específicamente en la Universidad de Costa Rica, Abarca, Jiménez y Sánchez (2003) desde el Centro de Evaluación Académica presentaron los resultados de un proyecto de investigación denominado “La deserción en la Universidad de Costa Rica Un estudio de magnitud y características de los desertores”, esta investigación

Ha pretendido cuantificar la deserción que se presenta en las cohortes desde 1993 hasta 1998, eso incluye la desagregación de los datos por sexo, área académica de estudio, y tipo de colegio de procedencia (rural-urbano, público-privado, diurno-nocturno); posteriormente se adiciona la intención de caracterizar los aspectos fundamentales que conllevan a la decisión del estudiante de tomar esa decisión, por eso se ejecuta un trabajo especial con más de cuatrocientos desertores de la cohorte 1997 (p. 6).

El estudio aporta índices de deserción en cada una de las cohortes investigadas

Tenemos entonces que de cada 100 nuevos estudiantes que se matriculan en la UCR para 1993 desertaron 45 a lo largo de los tres primeros potenciales años de estancia universitaria; para la cohorte de 1994 desertan casi 46, en la cohorte de 1995 desertan 37, y para 1996 de cada 100 nuevos matriculados desertaron 36 estudiantes aproximadamente (Abarca, Jiménez y Sánchez, 2003, p. 20).

Señalan Abarca y Sánchez (2008) que hay dos investigaciones más sobre deserción de estudiantes en la Universidad de Costa Rica, que precedieron la investigación realizada por ellos a finales de la década de los ochenta

En primer lugar se tiene una investigación realizada para la cohorte de 1990, en la que se evidencia que un año después de haber ingresado a la UCR, un 33.50% (1628 estudiantes) deja de matricular creciendo la cifra a un 44.47% (2161 estudiantes) para el primer ciclo de 1992 (Cubero y Coto, 1999).

La segunda investigación fue ejecutada por OPES-CONARE, en la que se estudia la cohorte 1990 -la misma que la anterior investigación- demostrándose que de toda la población estudiantil admitida, nueve años más tarde -en 1998- el 60.7% se había retirado de la institución, sin haberse graduado. Dicho sea de paso, la UNED ostenta para el mismo periodo un 84.8%, la UNA un 65.8% y el ITCR el 54.7% (OPES-CONARE, p.26 citado por Abarca y Sánchez, 2008, p. 2).

En el año 2008, Castillo publicó la investigación “Tasas de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica”, en este estudio identifica las tasas de deserción y las características académicas y demográficas de la población que desertó y concluye que el proceso de deserción adquiere características particulares propias de la modalidad de estudio a distancia.

2. Estudios de deserción y su complejidad

El derecho a la educación, como uno de los derechos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), ha sido uno de los mayores retos del siglo XX y continúa en el nuevo siglo. Los esfuerzos orientados a la universalización del acceso no han sido suficientes para alcanzar la meta y se ha ido problematizando con situaciones como la no continuación, el abandono, la deserción o expulsión de estudiantes del sistema educativo, al respecto Tünnermann (1999), plantea

Los puntos críticos que se presentan en la educación superior de la región, los podríamos enunciar de la manera siguiente: a) Pese al extraordinario crecimiento cuantitativo de la matrícula, no se ha dado una auténtica democratización en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y posibilidades de éxito para todos los sectores sociales, en un pie de igualdad y en función de los méritos respectivos, tal como lo proclama la declaración Universal de los Derechos Humanos (Tünnermann, 1999, p. 24).

En la Educación Universitaria, la preocupación por el tema de la deserción estudiantil ha cobrado relevancia en las últimas décadas, junto con las discusiones sobre la calidad y eficiencia de la educación. La incorporación de indicadores como la eficiencia terminal en los procesos de acreditación y calidad de la educación superior, han puesto de manifiesto esta situación

La deserción estudiantil ha sido considerada como uno de los factores que más incide en la accesibilidad y cobertura de la educación, su medición y estudio debe ser parte de los continuos procesos de evaluación de la eficiencia del sistema educativo y de la calidad de los procesos y de los programas que ofrecen las instituciones, de ahí que es obligación de las universidades establecer mecanismos académicos y administrativos para controlar este fenómeno (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2004, p. 42).

En las últimas décadas se evidencia el esfuerzo por realizar investigaciones que permitan comprender la deserción.

Revisando la producción de investigaciones realizadas en Latinoamérica se encuentran diversidad de estudios de deserción en poblaciones universitarias y en diferentes países entre algunos se pueden citar: Argentina: Giovagnoli (2002); Chile: Canales y de los Ríos (2007) y Himmel (2009); México: Rodríguez y Hernández (2008); Uruguay: Boado (s.f.); y Colombia: Castaño *et al.* (2004), entre otros. Del análisis de estas investigaciones se evidencia lo complejo de los estudios de deserción, diversas definiciones de deserción, distintas metodologías utilizadas y diversos modelos de análisis.

3. Definiciones de deserción

En términos generales, la deserción se refiere a la población estudiantil que ingresó a una carrera, no continúa matriculando y no logra la titulación. Esta definición general adquiere otras especificidades si esta situación obedeció a una decisión del estudiante (deserción voluntaria) o una baja reglamentaria (deserción involuntaria). Otros criterios que se han considerado en las definiciones son:

El tiempo en que sucede el evento, deserción prematura –en el proceso de admisión– o aquella que sucede durante la carrera en uno o varios ciclos electivos.

El espacio, o lugar de la deserción, si es de una carrera, de un plan de estudios, de una universidad en particular o del sistema educativo en general.

En relación con las definiciones sobre deserción cada investigador o investigadora define la que aplicará, al respecto

Se afirma que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando en manos de los investigadores la elección de la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar (Castaño et al., 2004, p. 45).

4. Metodologías utilizadas

En las investigaciones se han utilizado diversas metodologías que los investigadores e investigadoras han denominado como: “Estudio descriptivo” Boado (s.f.), “Análisis de transición” o “Análisis de duración”, Giovagnoli (2002) y Castaño *et al.* (2004), “Análisis multivariado” Rodríguez y Hernández (2008), “Estudio cualitativo exploratorio” Canales y de los Ríos (2007). Estos estudios identifican índices de deserción, algunos aportan las probabilidades de deserción en las poblaciones. Se identifican además

esfuerzos por caracterizar demográfica y académicamente a la población que deserta.

También se indaga sobre los motivos de la deserción, estableciendo contacto directo con la población estudiantil de manera presencial o a distancia, utilizando tecnologías de comunicación (teléfono, correo electrónico, entre otros). Sin embargo, algunos autores como Castaño *et al.* (2004) consideran que “en general, la metodología empleada para abordar el problema sólo ha permitido realizar el análisis en un marco estático y no se ha considerado el conjunto completo de factores que teóricamente determinan la decisión de desertar de un estudiante” (p. 59).

5. Modelos de análisis

Se han propuesto diversos modelos para explicar la deserción: psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales e integrales. En el artículo “Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior”, Himmel (2009) elabora un resumen de los diversos enfoques teóricos utilizados en estudios de deserción en los últimos 25 años. Como conclusión de la revisión que plantea

Como síntesis de los modelos expuestos, se puede señalar que éstos incluyen diversas dimensiones o combinaciones de las mismas. Se ha logrado determinar también la medida en que dichos factores promueven o inhiben la deserción estudiantil en la educación superior. Parece necesario, entonces, indagar sistemáticamente estos lineamientos en el país, a fin de identificar cómo se combinan las distintas variables en los diferentes tipos y modalidades institucionales, de modo que éstas puedan actuar sobre los factores que son más controlables por las propias instituciones y así reducir el costo social económico que conlleva la deserción (Himmel, 2009, p. 108).

Con base en los planteamientos anteriores se puede evidenciar la complejidad del tema de deserción, Tinto (1989) concluye sobre los estudios de deserción

El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Los investigadores y funcionarios de instituciones deben elegir con cuidado las definiciones que mejor se ajusten a sus intereses y metas. Al hacerlo deben recordar que el primer objetivo que justifica la existencia

de las universidades es la educación de los individuos y no simplemente su escolarización (Tinto, 1989, s.p.).

Pese a todo lo anterior, los estudios sobre deserción concentran su atención solo en una parte de la población estudiantil, aquella que no continúa con el plan de estudios y, por ende, no tienen una visión de totalidad. Lograr trascender esta visión implica pasar de la deserción a la comprensión de la permanencia.

El acompañar el proceso de permanencia de la población estudiantil permite identificar situaciones que afectan su avance en el plan de estudios y orienta las acciones a modificar los factores que la afectan. Se convierte, de esta forma, en la contra cara de la deserción, es la mirada a todo un proceso y no sólo de una de sus consecuencias finales.

Es esta reflexión la que permitió modificar la idea inicial de realizar un estudio de deserción y proponer un estudio de la permanencia

Como producto de la indagación, retroalimentación y discusiones realizadas al Proyecto (...) se llega a reconocer que la deserción es uno de los componentes del proceso de permanencia, por lo que se decide replantear la idea inicial y se elabora el proyecto de investigación sobre “La Permanencia y graduación en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica (Regueyra, 2010a, p.5).

Se propone que el estudio reconozca a la población estudiantil como sujeto actuante, que se incorpora en el proceso de ingreso, permanencia y graduación que le define la Universidad. Las condiciones personales, académicas, familiares, económicas y sociales, entre otras, llevan a la población estudiantil a tomar decisiones sobre su proyecto de vida en general y su proyecto vocacional en particular, que pueden afectar de diversas maneras cada una de las etapas del proceso.

El acercarse a las características y necesidades de esta población y desarrollar acciones que favorezcan el proceso de ingreso, permanencia y graduación, se ha convertido en uno de los retos de las Unidades Académicas y de los Servicios Estudiantiles que ofrece la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la Universidad de Costa Rica. El conjunto de estas acciones son las que pueden contribuir para que el incremento en la admisión, también impacte el logro terminal, como plantea Tünnermann

Más en América Latina sabemos que no basta con garantizar el acceso, la igualdad de oportunidades debe hacerse extensiva a las posibilidades de permanencia y éxito en la educación superior. Luego,

el quid del asunto es cómo lograr que la equidad inspire las políticas de acceso a la educación superior y de permanencia en ella, a fin de propiciar realmente "el tránsito de la élite al mérito" (Tünnermann, 1999, p. 32).

En la investigación se conceptualiza la permanencia como el proceso macro que inician los y las estudiantes desde la etapa de ingreso a la universidad, que continúa con el proceso de permanencia en la carrera, hasta la obtención de un título universitario. Es, por lo tanto, el proceso que vive la población estudiantil desde su primer contacto con la Universidad hasta su graduación.

Teniendo claras las bases conceptuales que permitieron transitar de la deserción a la permanencia, a continuación se realiza una síntesis del proyecto.

III. Proyecto de seguimiento a la permanencia

A partir de los insumos aportados por la reflexión que se expuso líneas atrás, se elabora una propuesta centrada en la permanencia.

La investigación que aquí se comparte planteó un estudio de seguimiento a cohortes estudiantiles en una primera etapa, para posteriormente indagar con la población estudiantil, así como con personal docente y administrativo, sobre la percepción de las situaciones que afectan la permanencia y graduación. Todo esto desde la visión de desarrollo integral de la población estudiantil que propone la Universidad de Costa Rica.

Se define como cohorte para este estudio

A la población estudiantil que ingresa a la carrera de Trabajo Social en un año específico y concretó la matrícula. A cada estudiante se le hará un seguimiento por ciclo lectivo identificando aquella población que se matriculó. Este seguimiento se realizará hasta que toda la población de una cohorte se haya graduado o ya no aparezca con matrícula (Regueyra, 2010b, p. 60).

Precisamente, mediante esta reflexión, en el proyecto se definió como objetivo general

Identificar, analizar y proponer un modelo de seguimiento a la permanencia y graduación de estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica

que permita identificar situaciones críticas y proponer soluciones (Regueyra, 2010a, p. 11).

Para concretarlo, se definieron los siguientes objetivos específicos (Regueyra, 2010a, p. 11,12):

- 1) Proponer a partir de la realidad las premisas teórico conceptuales que orientan la investigación sobre permanencia.
- 2) Construir un Sistema de información, que permita identificar la permanencia de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica.
- 3) Identificar los índices de ingreso, permanencia, deserción y graduación en la población estudiantil de la Escuela de Trabajo Social de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica
- 4) Caracterizar demográfica y académicamente a la población estudiantil de la Escuela de Trabajo Social de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica
- 5) Proponer indicadores para el ingreso, permanencia, deserción y graduación en la Escuela de Trabajo Social.
- 6) Identificar situaciones críticas sobre la permanencia y graduación de la población estudiantil y proponer soluciones.
- 7) Describir la perspectiva y propuestas de la población estudiantil así como personal docente y administrativo sobre situaciones específicas de los procesos de admisión permanencia y graduación.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, en el proceso de investigación se desarrollaron diversas labores, cuyas características principales se detallan a continuación.

1. Momentos de la investigación

1.1 De la deserción a la permanencia

En la investigación se planteó la necesidad de revisar premisas teórico conceptuales, que permitieran definir el norte del trabajo a seguir, por esta razón, se logró transitar desde una visión estrecha sobre la deserción de la carrera, a visualizar la permanencia y graduación como fenómenos más complejos. Los principales resultados de este momento ya fueron tratados en la primera parte de este documento.

1.2 Construcción de un Sistema de Información

Para darle seguimiento a la permanencia y graduación de la población estudiantil se propuso desarrollar un Sistema de información: “que permita identificar la permanencia de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica” (Regueyra, 2010a, p. 7).

Para lograr construir este sistema se decidió que lo más apropiado era extraer la información del Sistema de Aplicaciones Estudiantiles –en adelante SAE– con el que cuenta la Universidad de Costa Rica para realizar los trámites de admisión, matrícula, cobro y becas, esto porque dicho sistema tiene gran cantidad de información sobre el estudiantado, que se utiliza únicamente con fines administrativos y para generar algunas estadísticas básicas de cada una de las oficinas encargadas de estos procesos.

Por el conocimiento previo del SAE de la investigadora principal del proyecto, se logró visualizar la gran cantidad de información que se procesa en este sistema, por lo cual lo primero fue definir qué variables interesaba extraer del SAE. Para esto se reflexionó sobre las principales preguntas, hipótesis y variables que se tomarían en cuenta para estudiar la admisión, la permanencia y la graduación, con el fin de poder construir un perfil lo más completo posible de la población estudiantil de Trabajo Social.

De la reflexión se logran extrapolar las principales variables demográficas, socioeconómicas y académicas que se sintetizan en el siguiente mapa conceptual.

PERFIL DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE TRABAJO SOCIAL

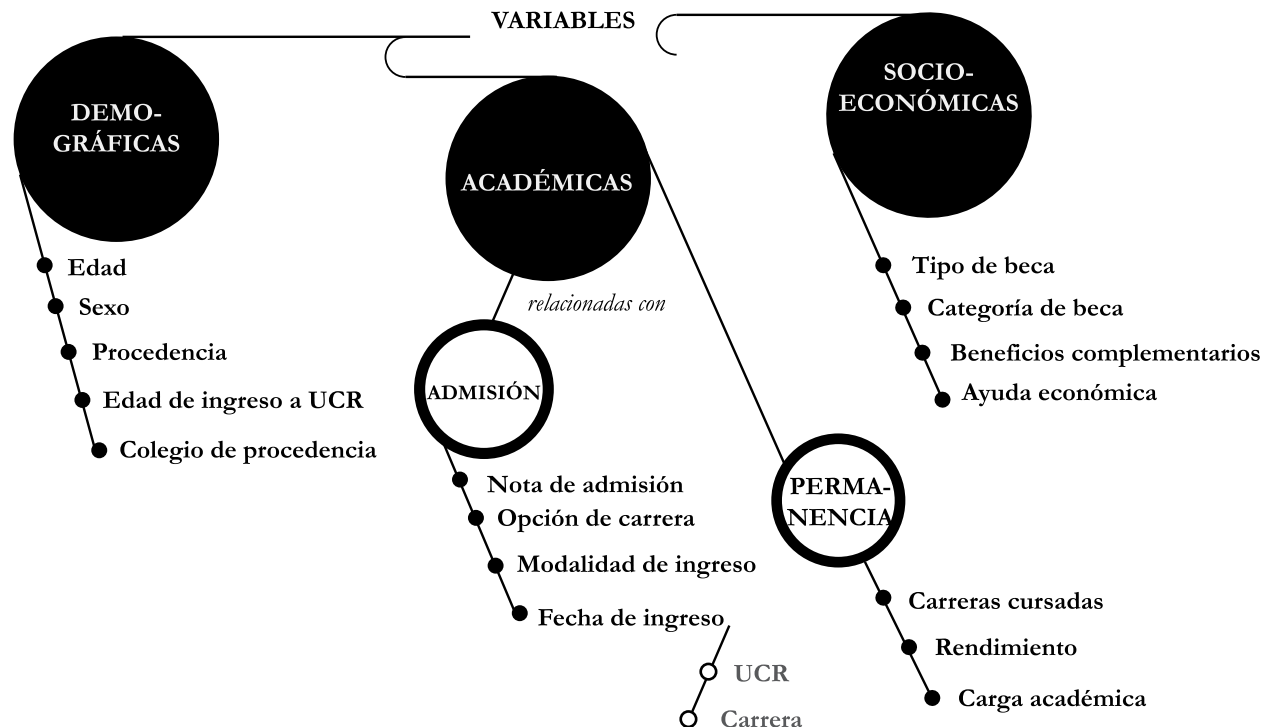


Figura 1. Variables del perfil de la población estudiantil de Trabajo Social. Elaboración propia 2011

Una vez definidas las variables, se trabajó con una profesional en informática que conocía las programaciones del SAE. Esta profesional fue creando un conjunto de aplicaciones para extraer la información del SAE a partir las variables mencionadas, el cual se denominó Sistema de Seguimiento a la Permanencia de la Población Estudiantil (en adelante SISEPPOE). Dicho sistema migra hacia Excel® la información del SAE y crea una base de datos con el historial académico de cada estudiante desde su ingreso a la Universidad, hasta que deja de matricular. Esta base de datos fue denominada “*Tabla de vida académica*” y contempló la información de los y las estudiantes que ingresaron a la carrera y consolidaron su matrícula (o sea matricularon al menos un curso del plan de estudios) desde el 2002 hasta el 2009.

Debido a que el SAE es alimentado y utilizado paralelamente por diversas instancias universitarias, y que la información que ahí se maneja debe tratarse

sin rozar ningún protocolo institucional, se solicitaron permisos a las jefaturas de la Oficina de Registro e Información y de la Oficina de Becas y Atención Socioeconómica. Estos permisos permitieron el acceso, consulta y extracción de la información necesaria para el proyecto. Asimismo, se tramitó un acceso al SAE desde el INIE, así como la autorización para que la profesional en informática ingresara y programara el SISEPPOE.

Otro aspecto relevante en este momento de la investigación, es que para que el SISEPPOE respondiera de forma clara a los objetivos de la investigación, se tuvo que realizar una minuciosa y exhaustiva revisión y depuración de los datos, por lo cual la programación que la profesional de informática realizó fue ampliándose, para lograr extraer los datos de las tablas del SAE que resultaran más pertinentes

Una vez desarrolladas las aplicaciones se procedió a realizar las primeras pruebas, extrayendo información desde el SAE, lo que exigió la revisión minuciosa de los reportes para realizar ajustes a las programaciones para lograr que el sistema capturara la información que se requería (Regueyra, 2010b, p. 10).

Para esto fue necesaria la revisión, análisis y seguimiento realizado al historial académico de la población estudiantil, el cual se contrastó con la información generada por el SISEPPOE. Esto implicó diversas labores de gestión, búsqueda de datos y análisis por parte de una docente de la Escuela de Trabajo Social que trabajó como investigadora del proyecto, la cual llevó a cabo esta labor mediante el trabajo conjunto con la encargada de asuntos estudiantiles. “También se realizaron revisiones de la información socioeconómica, lo que generó modificaciones en las tablas de captura” (Regueyra, 2010b, p. 60). Todo este proceso permitió la creación del SISEPPOE que permite:

- 1) Generar una “Tabla de vida académica” con la información demográfica, socioeconómica y académica de la población estudiantil de las ocho cohortes.
- 2) Generar un reporte denominado “detalle de tabla de vida” en el cual se indica todo el historial de cursos matriculados, aprobados, reprobados y convalidados de cada estudiante, con el detalle del año, periodo, recinto, sigla, modalidad, nota, créditos, ciclo lectivo y nivel de cada curso.
- 3) Generar un reporte especializado por variables, dado que el SISEPPOE tiene un acceso al usuario que permite elegir entre todas las variables –de ingreso, académicas y socioeconómicas– para indicar, por ejemplo, que se quiere conocer

únicamente el rendimiento académico de una cohorte específica o incluso de un o una sola estudiante.

- 4) El SISEPPOE genera información muy valiosa para dar seguimiento a la población estudiantil, la cual puede ser de utilidad para la toma de decisiones de la Unidad Académica. Además, permite dar cuenta de diversos procesos internos que están engarzados con las medidas de mejora de la reacreditación. A todo esto se le suma que los datos de cada estudiante pueden ser de gran utilidad para el proceso de consejería, dado que permiten comprender el ingreso y permanencia del estudiante, a partir de las variables que se mencionaron líneas atrás.

1.3 Procesamiento estadístico de la información

La “Tabla de vida académica” generó gran cantidad de datos sobre la población estudiantil de las ocho cohortes que fueron parte del estudio. Estos datos requerían ser procesados estadísticamente, con el fin de “identificar los índices de ingreso, permanencia, deserción y graduación” (Regueyra, 2010a, p. 7). Esto fue posible incorporando una profesional de estadística.

El procesamiento de la información permitió comprender más claramente los factores asociados con la permanencia de los y las estudiantes en la universidad y visualizar que la población de las ocho cohortes clasificaba en cuatro grandes grupos:

- 1) Estudiantes que se habían graduado a tiempo (cuatro años para bachillerato desde el ingreso a carrera y dos adicionales para graduarse de licenciatura).
- 2) Estudiantes que se graduaron, pero no en el tiempo estimado de la carrera.
- 3) Estudiantes que continúan en la carrera y que por su año de ingreso no procede que se hayan graduado.
- 4) Estudiantes que no continúan con el plan de estudios de Trabajo Social.

El análisis estadístico permitió, además, interrelacionar datos, y utilizar en su totalidad de forma vertical, horizontal y cruzada la “Tabla de vida académica”, lo cual dio más elementos para su posterior depuración y para futuros estudios y trabajos similares.

1.4 Caracterización de la población

A partir de lo aportado en la “Tabla de vida académica” y del análisis estadístico fue posible “caracterizar demográfica y académicamente a la población estudiantil de la Escuela de Trabajo Social de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica” (Regueyra, 2010a, p. 7).

En ese sentido se describieron y analizaron las variables:

- **Sociodemográficas:** sexo, edad, procedencia, tipo y modalidad de colegio, edad de ingreso a la carrera.
- **Socioeconómicas:** tipo y categoría de beca, beneficios complementarios, ayuda económica.
- **Académicas:** nota de admisión, modalidad de ingreso, opción de carrera, año de ingreso a la Universidad de Costa Rica, año de ingreso a Trabajo Social, número de carreras, carga académica, número de créditos, rendimiento, tiempo de graduación de bachillerato y de licenciatura.

El análisis de todas estas variables aportó una caracterización amplia de la población, lo cual permitirá a futuro “proponer indicadores para el ingreso, permanencia, deserción y graduación en la Escuela de Trabajo Social”. (Regueyra, 2010a, p. 8). Esto debido a que el proyecto, por su magnitud, se concentró en la creación del SISEPPOE y, posteriormente, se espera aportar a la propuesta de indicadores.

IV. A modo de cierre

El proyecto aún no concluye, pero es claro que a la fecha ha dejado grandes aprendizajes. La deserción es un tema complejo que sin duda afecta la Educación; sin embargo, es la consecuencia de un proceso que se genera a partir de diferentes factores que influyen en la permanencia de la población estudiantil. De ahí la propuesta de realizar una mirada a todo el proceso de permanencia (desde la admisión hasta la graduación) y no solamente a una de sus manifestaciones.

Los procesos de seguimiento a la permanencia de la población estudiantil deben retomar a los y las estudiantes como sujetos, lo cual implica reconocerlos como actores de su proceso académico y no perderse en los datos y los indicadores, que si bien son importantes, deben trascenderse para evitar una visión parcial y descontextualizada de la realidad tan compleja en la que se desenvuelven los procesos educativos.

La Universidad de Costa Rica almacena en el Sistema de Aplicaciones Estudiantiles (SAE) gran cantidad de información para los procesos administrativos, que puede ser procesada de manera diferente para conocer y acompañar el proceso de permanencia, para el apoyo a la gestión universitaria y el acercamiento de forma ágil y dinámica a la realidad de la población estudiantil.

Desde este proyecto se han alcanzado los siguientes logros:

- La reflexión que permite trascender la visión de la deserción para transitar a un abordaje más amplio de la permanencia de la población estudiantil.
- Las premisas teórico conceptuales del proyecto y del sistema.
- La construcción del SISEPPOE con una serie de reportes que permiten cumplir con los objetivos del proyecto y a la vez trascenderlos, debido a que se espera que el sistema pueda generar nueva información de las cohortes posteriores al 2009, de forma permanente.
- Manual de usuario y Manual técnico del SISEPPOE.
- La base de datos llamada “Tabla de vida académica” como una propuesta novedosa para el registro de información del estudiantado.
- El procesamiento estadístico de los datos.
- La caracterización de la población estudiantil que ingresó a Trabajo Social del 2002 al 2009, a partir de las variables demográficas, socioeconómicas y académicas, lo cual permitió generar un perfil de la población.

Los retos que orientan la continuación del proyecto son:

- Incorporar en el Sistema de Aplicaciones Estudiantiles el SISEPPOE, para continuar consultando la información de la población estudiantil.
- Desarrollar nuevas aplicaciones para que desde el SISEPPOE se procese la información de manera automática.
- Correr de forma permanente el SISEPPOE, para ir incorporando cada una de las nuevas cohortes estudiantiles.

- Consultar al estudiantado, personal docente y administrativo, sobre sus perspectivas, opiniones y propuestas respecto al ingreso, permanencia y graduación de la población estudiantil.

Referencias

- Abarca, A., Jiménez, J. y Sánchez, M. (2003). **Deserción en la Universidad de Costa Rica: un estudio de magnitud y característica de los desertores**. San José, Costa Rica: Centro de Evaluación Académica Universidad de Costa Rica.
- Abarca, A. y Sánchez, M. (2008). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 5, (4) ,1-22.
- Boado, M. (s.f.). **Una aproximación a la deserción Estudiantil Universitaria en Uruguay Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Recuperado de <http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cprogramas%5CDeserci%C3%B3n%5CDeserci%C3%B3n%20-%20Uruguay.pdf>
- Canales, A. y de los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la Deserción Universitaria. **Revista Calidad de la Educación**, (26), 171-201.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. **Lectura de Economía**, (60), 30-65.
- Castillo, M. (2008). Tasas de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 8, (1), 1-32.
- Escuela de Trabajo Social. (2006). **Plan de Mejoramiento de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica Periodo: 2006-2014**. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Escuela de Trabajo Social. (2009). **Acta II-2009 de Asamblea de la Escuela de Trabajo Social realizada el 22 de abril de 2009**. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Giovagnoli, P. (2002). **Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración**. (Documentos de trabajo Nro.37). Recuperado de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc37.pdf>

- Himmel, E. (2009). **Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación superior 91-107**. Recuperado de http://intranet-colaboradores.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/desercion/1_%20DesercionE_Himmel.pdf
- Molina, M. y Ruiz, A. (2001). La gestión del proceso de autoevaluación y la autorregulación para la acreditación de la carrera de Trabajo Social: 1998-2000. **Revista de Ciencias Sociales**, 2, (92), 123-143.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2005). **Estado de la Educación costarricense #1.**, San José, Costa Rica: CONARE.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2008). **Estado de la Educación costarricense #2.** San José, Costa Rica: CONARE.
- Regueyra, G. (2010a). **Proyecto de Investigación La Permanencia y graduación en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica**. Instituto de Investigación en Educación -INIE-, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Regueyra, G. (2010b). **Informe parcial del Proyecto de investigación #724-BO-142: La Permanencia y graduación de la población estudiantil de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica**. Instituto de Investigación en Educación -INIE-, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Rodríguez, J. y Hernández J. (2008). La deserción escolar universitaria en México, la experiencia de la Universidad autónoma Metropolitana campus Iztapalapa. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, 8, (1), 1-30.
- Tinto, V. (1989). **Definir la deserción: una cuestión de perspectiva**. **Revista de educación superior**. Recuperado de <http://scholar.google.co.cr/scholar?q=%E2%80%9CDefinir+la+deserci%C3%B3n%3A+una+cuesti%C3%B3n+de+perspectiva%E2%80%9D&hl=es&btnG=Buscar&lr>
- Tünnermann, C. (1999). **Educación superior de cara al siglo XXI**. San José, Costa Rica: Mirambell.

ESTUDIO DE SEGUIMIENTO DE GRADUADOS DEL PERÍODO 2000–2006 DE ONCE POSGRADOS DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES COSTARRICENSES

Nidia Lobo Solera

Diana Arce Flores

INTRODUCCIÓN

El autor Schomburg afirma que el objetivo de un estudio de seguimiento de personas graduadas (y de personas empleadoras) constituye una forma de estudio empírico que puede proveer información valiosa para evaluar resultados de la educación y el entrenamiento de una institución de Educación Superior específica. Esta información puede ser utilizada para un mayor desarrollo de la institución en el contexto de una garantía de calidad (Schomburg, 2004).

Las universidades estatales costarricenses se han distinguido, porque en su interior priva el concepto de calidad en todas las acciones que desarrollen¹, pero vale aquí destacar el significado que esto conlleva en la esfera de sus programas académicos y en particular en sus carreras de posgrado, donde los estudios de seguimiento a personas graduadas permiten conocer al menos algunos de los alcances logrados mediante la formación brindada en relación con las demandas de la sociedad y en el marco contextual del sistema de Educación Superior.

Es dentro de este contexto que la Universidad Estatal a Distancia (UNED) se interesa por plantear a la Universidad de Costa Rica (UCR), a la Universidad Nacional (UNA) y al Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), atender la convocatoria para optar por el financiamiento de proyectos y actividades de investigación y divulgación científica para el concurso 2008 del Fondo del Sistema del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), en este marco surge la oportunidad para desarrollar en forma conjunta el primer estudio de

1. En las Universidades Públicas, el término “calidad” es definido por el CONARE (2005) como: “un concepto totalizante y multidimensional que depende en gran medida del marco contextual de un sistema, de la misión institucional, de las condiciones y normas de una disciplina dada. La calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad, que cambian con el tiempo y el espacio” (p. 30).

personas graduadas de posgrados, tanto la Comisión de Posgrados como el Consejo Nacional de Rectores dan la aprobación para iniciar este estudio.

El equipo de trabajo fue constituido por Dra: Nidia Lobo Solera, (Coordinadora) (UNED), M.Sc. Rosario González Santamaría (CONARE), Bach. Wendy Castrillo Jiménez (CONARE), Dra. Alicia Vargas Porras (UCR), Licda. Diana Arce Flores (UCR), M.Sc. Óscar Gamboa Calderón (ITCR), M.Sc. Mario Morúa Saborío (UNED), M.Sc. Carlos Martín Pérez (UNA) y, además, se contó con la colaboración de Dr. Benicio Gutiérrez (UNED), Licda. Ligia Bermúdez Mesén, (UNED) y Licda. Lorena Kikut Valverde (UCR).

El estudio de seguimiento a personas graduadas de posgrado CONARE (2008) significa un aporte a las iniciativas de las instituciones de Educación Superior por fortalecer una cultura de calidad permanente, sustentada en revisiones de diversos aspectos del quehacer universitario mediante procesos de evaluación y la incorporación de medidas correctivas mediante planes de mejora. Este tipo de estudios facilita información a los programas, como un insumo para su desarrollo futuro y, como menciona el autor Schomburg, sirven de base para las correspondientes actividades de planificación (Schomburg, 2004).

Este trabajo no se hubiera realizado sin los valiosos aportes brindados por los (as) Coordinadores (as) de cada uno de los programas de posgrado estudiados: **UCR:** Dr. Ramiro Barrantes Mesén Coordinador de la Maestría en Biología. Dr. Gerardo Hernández Naranjo Coordinador de la Maestría en Ciencias Políticas y Máster Marta Picado Mesén Coordinadora de la Maestría en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo.

ITCR: Ing. Osvaldo Guerrero Guerrero Castro, MAIE Coordinador de la Maestría en Administración de la Ingeniería Electromecánica. Ing. Oscar Gamboa Calderón, M.Sc. Coordinador de la Maestría en Sistemas Modernos de Manufactura.

UNA: M.Sc. María Luisa Preinfalk Fernández (UNA) y Dra. Teresita Cordeiro Cordero (UCR) Coordinadoras de la Maestría en Estudios de la Mujer (Programa conjunto entre la UCR y la UNA). M.Sc. Luis Ovares Rodríguez Coordinador de la Maestría en Desarrollo Rural. M.Sc. Joel Saenz Méndez Coordinador de la Maestría en Conservación y Manejo de Vida Silvestre.

UNED: Dra. Sandra García Pérez Coordinadora del Doctorado en Educación, Dr. Miguel Gutiérrez Alfaro Coordinador de la Maestría Profesional en Administración de Negocios. Dra. Zayra Méndez Barrientos Coordinadora de la Maestría Profesional en Psicopedagogía.

Así como los aportes brindados por el personal docente de cada Posgrado participante en este estudio.

DESARROLLO

La expansión de los posgrados en Costa Rica corre paralela al cambio experimentado en la producción y transferencia del conocimiento que, a su vez, se asocia con la emancipación de los mercados en el contexto de la globalización. El posgrado cumple precisamente esa función de articular la investigación con el desarrollo.

El tema de Estudios de seguimiento a personas graduadas cobra mayor vigencia en la actualidad, como insumo a los procesos de acreditación que se siguen en Centroamérica

Objetivo general

El estudio de seguimiento a personas graduadas tuvo como propósito explorar el impacto social, económico y cultural de los programas de posgrados acreditados, en proceso de autoevaluación, acreditación y reacreditación de las universidades estatales de Costa Rica a nivel nacional y Regional Centroamericano. Se pretendió así conocer la medida en que las personas graduadas incidían, a partir de su formación, en el quehacer nacional y regional.

Específicamente, se pretendió:

- Actualizar las características personales y académicas de los estudiantes de posgrado de las carreras acreditadas.
- Identificar influencias en el desarrollo social, cultural y económico de los programas de posgrado a nivel nacional y regional centroamericano.
- Indagar acerca de la reinserción laboral de las personas graduadas de posgrado.
- Analizar la pertinencia nacional y regional del programa.
- Documentar los aportes de los estudiantes en el desarrollo científico, tecnológico, económico y sociocultural a nivel nacional y regional centroamericano.
- Averiguar sobre aportes que el programa haya brindado al crecimiento humano, profesional y laboral de las personas graduadas.

- Reconocer la participación del graduado en el plan de mejora de los programas.
- Indagar acerca de la satisfacción profesional sobre el programa ofrecido respecto a lo esperado por el graduado.
- Determinar impactos del programa en el seno de la Universidad, país, región y en la formación del graduado.

MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

Universidad, empleo y estudios de graduados

La razón de ser de la universidad se relaciona directamente con el saber, mediante funciones vinculadas a la generación, adquisición y diseminación del conocimiento, lo cual hace que se vincule con diversos grupos sociales.

Durante el período de los años 80 y 90 surgen fuertes cuestionamientos acerca de la eficiencia, la rendición de cuentas, la calidad y la equidad del quehacer de la Educación Superior. En una coyuntura mundial se da una transformación de la relación universidad-sociedad debido a un aumento en el interés de la población por continuar estudios universitarios, restricciones en el financiamiento estatal para las universidades, necesidad de una mayor diversificación en la formación profesional y un aumento de la oferta privada en el sector educativo terciario.

Asimismo, las universidades enfrentan la necesidad de ampliar sus vínculos más allá de las fronteras nacionales ante las demandas de un mundo cada vez más interrelacionado y globalizado. Surgen constantes cuestionamientos acerca de la eficiencia, pertinencia, eficacia y universalidad de las instituciones de Educación Superior.

En la actualidad, las universidades se enfrentan a un mundo que se interconecta de manera económica, social y culturalmente. Al respecto, Teichler (2003) menciona que el optimismo relativo sobre la relación Educación Superior y empleo que se evidenciaba en los años 70 se debilitó ante un creciente número de personas graduadas con problemas de desempleo. La competitividad exige, a su vez, profesionales mejor preparados, para un mundo que presenta profundos cambios en el mercado laboral.

Por su parte, Brunner (2001) señala que existen cambios en ciertos patrones de organización y funcionamiento de la estructura ocupacional debido a que un gran número de personas se emplean en el sector servicios, razón por la cual requieren del desarrollo de destrezas interpersonales.

El vínculo entre la economía y el desarrollo tecnológico obliga a la preparación de técnicos de alta calificación con nuevas competencias para manejar el acelerado crecimiento de conocimientos.

Dentro de los análisis de la relación de la Educación Superior con el mundo del trabajo, se adoptan mecanismos para comprobar la calidad del quehacer educativo a través del desempeño de sus egresados, un ejemplo de ello son los estudios de seguimiento a personas graduadas (Tracer Studies), los cuales son considerados apropiados para tal fin.

En estos estudios, la calidad de la educación brindada es valorada a partir del desempeño profesional, la cualificación alcanzada por el graduado y las oportunidades de formación posterior a las cuales el individuo tiene acceso. Los estudios de seguimiento a personas graduadas ayudan a identificar posibles deficiencias en un programa educativo y sirven de base para la planificación de futuras actividades académicas que respondan a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad en general.

Los estudios de seguimiento a personas graduadas se aprecian mejor cuando permiten la comparación entre personas graduadas de diversas instituciones, y para ello es necesario cierto grado de estandarización. Las metas y los objetivos que se encuentren en los cuestionarios, no deben ser exactamente iguales sino poseer un grado de especificidad. Y ahí es donde fallan muchos de los esfuerzos de estos estudios, ya que ciertas instituciones olvidan el nivel de comparabilidad y el de sistematicidad, por lo cual no llegan a alcanzar todo el valor heurístico.

La mayoría de dichos estudios se han realizado en países de alto nivel de desarrollo económico social, mientras que en muchas naciones en vías de desarrollo y de un mercado laboral muy precario para las personas graduadas, se han reportado pocas experiencias con rigor investigativo, las cuales serían de gran utilidad.

En el área centroamericana existen pocos estudios. Un esfuerzo importante es el realizado por el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE), donde se han realizado estudios para analizar la situación laboral de personas graduadas de las Instituciones Estatales de Educación Superior costarricenses, desde 1987 de forma periódica. Sin embargo, existe también el interés de que haya una mayor participación por parte de las instituciones donde se desarrollan los estudios para que se interioricen de mejor manera los resultados obtenidos.

De especial valor es el “Estudio de seguimiento de egresados de programas de posgrado regionales centroamericanos”, donde se analizó la situación de egresados de ocho programas regionales de posgrado de Costa Rica, Panamá, Honduras y Guatemala. El trabajo lo realizó un equipo interdisciplinario

de especialistas quienes trabajaron en coordinación con el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y con el apoyo del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD).

Por ello, se requiere la formación de expertos capaces de integrarse en equipos de trabajo que permitan a las instituciones de Educación Superior evaluar eficientemente la calidad de cada programa como un todo. Se espera que los resultados evidencien las necesidades de las personas graduadas y realimenten así a las universidades para que se realice una mejor formación y se fortalezcan los lazos de comunicación entre la institución y sus personas graduadas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A continuación, se describen los aspectos metodológicos más importantes de esta investigación:

Población de interés

La población de interés está constituida por el total de personas que obtuvieron su diploma entre el año 2000 y el 2006 en alguno de los siguientes programas de posgrado de las universidades estatales

Tabla 1.

Institución	Programas	Población
UCR	Maestría en Biología	72
	Maestría en Ciencias Políticas	33
	M. en Evaluación de Prog. y Proyectos de Desarrollo	39
ITCR	Maestría en Administración de la Ingeniería	42
	Electromecánica	32
	Maestría en Sistemas modernos de Manufactura	
UNA	Maestría en Estudios de la Mujer	35
	Maestría en Desarrollo Rural	21
	M. en Conservación y Manejo de la Vida Silvestre	43
UNED	Doctorado en Educación	42
	Maestría Profesional en Administración de Negocios	239
	Maestría Profesional en Psicopedagogía	175
Total		773

Los programas incluidos en este estudio fueron propuestos por cada uno de los miembros representantes de cada universidad en la comisión constituida para llevar a cabo este proyecto, considerando, para ello, los programas que estaban en procesos de autoevaluación o que habían pasado por esos procesos, con el fin de que el estudio de seguimiento a personas graduadas aportara a sus propios procesos de revisión.

Diseño de la muestra

El estudio realizado requirió contactar a las personas graduadas durante el período 2000–2006. En el caso de aquellos programas con más de 100 personas graduadas en ese lapso, se trabajó con una muestra para lo cual se aplicó la siguiente fórmula estadística:

n : tamaño de la muestra

z_t : valor z de la distribución normal

d : error estándar

σ : desviación estándar

$$n = \left[\frac{z_t \sigma}{d} \right]^2$$

Se seleccionaron los tamaños de muestra que proporcionaran un nivel de confianza y un margen de error aceptable y manejable para los propósitos del estudio. El margen de error fue de 4% y un nivel de confianza de 95%. Los programas donde se trabajó con una muestra fueron: Maestría Profesional en Administración de Negocios (239 de población y una muestra de 171), y la Maestría Profesional en Psicopedagogía (175 de población y con una muestra de 135 personas graduadas)

Localización de las personas graduadas

La fuente más importante por la que se obtuvo información para localizar a las personas graduadas fueron los datos proporcionados por los mismos programas de posgrado, cada uno de los representantes de la comisión se encargó en su institución de depurar las listas disponibles, agregar las direcciones electrónicas y suministrar los números de teléfono que permitiera una primera aproximación con las personas graduadas.

En general, la información con que se contó fue la siguiente:

- Nombre completo del graduado.
- Nombre del programa en que se graduó.
- Año de graduación.
- Número de cédula.
- Número de teléfono de residencia, celular y trabajo.
- Lugar de trabajo.

Técnicas e instrumentos utilizados

La investigación tiene dos enfoques que se entrelazan: el de tipo cuantitativo y el de tipo cualitativo, como se ilustra a continuación

Tabla 2.

Enfoque	Técnicas	Instrumentos
Cuantitativo	Encuesta	-Cuestionario a personas graduadas -Cuestionario a personas empleadoras
Cualitativo	a. Grupos focales con informantes claves: docentes y personal administrativo de los programas. b. Entrevistas: coordinadores de programas	Guías para la entrevista y guía para el trabajo en grupos

Enfoque de investigación cuantitativo

Como se mencionó anteriormente, se utilizó la técnica de encuestas, una de ellas fue a personas graduadas y otra a personas empleadoras. Se utilizaron dos cuestionarios, uno para cada población de interés. La mayoría de las preguntas fueron de tipo cerrado y precodificadas, con el fin de facilitar la captura de los datos.

El cuestionario que se utilizó para las personas graduadas consta de cinco secciones las cuales se describen a continuación:

- A) Aspectos Académicos.
- B) Situación Laboral.
- C) Grado de Satisfacción con el programa de posgrado.
- D) Desarrollo e Investigación.
- E) Datos biográficos.
- F) Observaciones.

El cuestionario que se utilizó para las personas empleadoras también consta de cinco secciones las cuales se describen a continuación:

- A) Caracterización general de la persona entrevistada.
- B) Aspectos relevantes.
- C) Evaluación del desempeño de la persona graduada.
- D) Sugerencias y observaciones por parte de las personas empleadoras, para mejorar la formación de los futuros estudiantes de los programas de posgrado.

Enfoque de investigación cualitativo

Las técnicas cualitativas permiten recopilar información a partir del conocimiento y de las experiencias vividas por las personas en contextos específicos y profundizar así en las actitudes, motivaciones, creencias, aspiraciones, sentimientos de las personas involucradas, entre otras.

Entrevistas

Se utilizó la técnica de la entrevista no estructurada con el fin de que la persona entrevistada se refiriera ampliamente a los temas del estudio, utilizando, para ello, preguntas elaboradas en concordancia con los objetivos planteados para la investigación.

Los participantes para esta fase fueron los coordinadores de cada programa y las preguntas guía utilizadas se detallan a continuación:

- ¿En qué aspectos ha contribuido el Programa de Posgrado al desarrollo económico del país?
- ¿Cuáles han sido los aportes más relevantes del programa en el desarrollo social y cultural del país y de la región?
- ¿Cómo se proyecta este programa en la región centroamericana?
- ¿En qué medida las relaciones que los directivos y administradores del programa tienen con la administración central facilitan la gestión de ese posgrado?
- ¿Cuáles son los aportes de ese programa en el ámbito institucional?
- ¿Cuáles aportes han tenido las personas graduadas al desarrollo científico, tecnológico, económico y sociocultural nacional y regional? ¿Cómo se evidencian esos aportes?
- ¿Percibe usted algún cambio o cambios en el desarrollo y crecimiento humano, profesional y laboral de las personas graduadas, como producto de su paso por el programa?
- ¿Qué actividades de capacitación, aprendizaje continuo y vinculación en general ofrece el programa a sus personas graduadas? ¿Con qué fines?
- ¿Mantiene el programa un seguimiento de sus personas graduadas para atender sus áreas de interés o necesidades de formación?
- ¿Existen espacios de participación para las personas graduadas de este programa? Explique.
- ¿Ha percibido algún tipo de interés de las personas graduadas para comunicarse con el programa con el fin de dar a conocer sus intereses y necesidades? Explique.

Grupos focales

Esta técnica se caracteriza por la particularidad de generar discusión sobre los temas planteados, para lo cual las personas participantes comparten experiencias, conocimientos, inquietudes o problemas con el resto del grupo.

El propósito de los grupos focales para este estudio consistió en obtener información por parte del personal docente y personas relacionadas con cada uno de los programas de posgrado en relación con los objetivos generales y específicos de la investigación. La dinámica propuesta para el grupo focal fue la siguiente.

A cada uno de los participantes se les solicitó contestar cinco preguntas que debían responder de manera individual y discutir las posteriormente en una plenaria para concluir con una síntesis grupal. Se procedió a grabar la discusión y, a la vez, se levantó un escrito de tal actividad. Las preguntas Generadoras utilizadas en el grupo focal:

- ¿En qué aspectos ha contribuido este Programa de Posgrado al desarrollo económico del país y del área? ¿Cuáles son los aportes más relevantes del programa en el desarrollo social y cultural del país y de la región?
- ¿Cuáles son los aportes de las personas graduadas al desarrollo científico, tecnológico, económico y sociocultural nacional y regional? ¿Cómo se evidencian esos aportes?
- ¿En qué medida y cómo se enlazan los propósitos y fines del Programa de Posgrado con las necesidades nacionales e internacionales en el campo de acción de este Posgrado?
- ¿Qué impacto tiene el Programa de Posgrado en la Institución? ¿Cuáles son los aportes del mismo en el ámbito institucional?
- ¿Qué cambios en el crecimiento humano, profesional y laboral de las personas graduadas podrían mencionarse como resultado de la formación obtenido en este Posgrado?

Trabajo de campo

Aprovechando las facilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), se decidió utilizar un *software* libre llamado *LimeSurvey*, tanto para el diseño como para la aplicación del cuestionario. Este *software* facilitó la aplicación de cuestionarios en línea. En el caso de este estudio, las personas tanto graduadas como empleadoras recibieron una invitación a través de correo electrónico, para que accedieran a una página en internet y llenaran ellos mismos el cuestionario. Se dio seguimiento a estos correos por medio de llamadas telefónicas.

El equipo que participó en el trabajo de campo estuvo integrado por cuatro personas: dos encuestadoras a tiempo completo, una supervisora y

la coordinadora del trabajo de campo. La aplicación de la mayoría de las encuestas se llevó a cabo durante un periodo de tres meses (entre el 15 de mayo de 2008 al 15 de agosto de 2008).

Las entrevistas y los grupos focales fueron realizados por los miembros de la Comisión Técnica integrada por los representantes de las cuatro universidades participantes.

El procesamiento de los datos se realizó en su mayoría utilizando el programa estadístico SPSS, una vez que se obtuvo la base de datos que produjo el *software* LimeSurvey.

Nivel de respuesta

El total de encuestas a personas graduadas realizadas ascendió a 524, obteniéndose un nivel de respuesta global del 78,8%, esto debido a que la información de las personas graduadas no estaba actualizada en los registros de los programas de posgrado, por lo que fue difícil contactar a las personas, ya sea que no tenían números telefónicos, o los que se tenían eran erróneos (Anexo No.1).

IV. Resultados y Consideraciones Finales

Con base en los objetivos específicos planteados para este estudio, se presentan a continuación los principales resultados obtenidos.

Características personales académicas de los estudiantes de posgrado de las carreras estudiadas

La mayor parte de las personas graduadas de los posgrados que conformaron este estudio son mujeres y, en general, los y las graduadas están casadas o en unión de hecho. La edad promedio de la población es de 42 años y residen en zonas urbanas de Costa Rica, sobre todo, en San José.

Aproximadamente, nueve de diez personas graduadas ingresaron a los programas de Posgrado con una Licenciatura, y obtuvieron una sola carrera antes de ingresar al Posgrado. La población en estudio proviene principalmente de universidades estatales, destacándose en orden de importancia: la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Nacional. En el estudio se evidenció que la tendencia de la población de estudio es ingresar a los posgrados ofrecidos por las mismas instituciones donde cursaron sus programas de grado. En este sentido, los datos demuestran que la mayoría se

enteró de la existencia del posgrado por medio de la divulgación realizada por el programa.

Cuatro de cada diez ingresó al posgrado cinco o más años después de haberse graduado, siguiendo en orden descendente tres de cada diez con un año o menos luego de finalizar sus estudios a nivel de grado. Los encuestados ingresaron a los respectivos programas tomando en consideración criterios como: afinidad con su formación previa, prestigio del programa o por conveniencia laboral.

El tiempo promedio de las personas graduadas para obtener el título a nivel de maestría o doctorado es entre 2,5 y 6,8 años. En este sentido, la obtención del título podría depender de la modalidad del posgrado, ya que si es profesional requiere que el estudiante apruebe únicamente los cursos del plan de estudios, o si es un programa académico el requisito de graduación es la elaboración de un trabajo de tesis. La aprobación de este último requisito podría incidir en el plazo para la consecución del grado académico.

Cerca de siete de cada diez encuestados decidieron complementar su formación profesional después de graduarse. El medio de actualización profesional predominante en el grupo de estudio es la lectura de artículos y material divulgado en el área de su disciplina, seguido de la participación en seminarios, congresos, talleres y en última instancia cursos de actualización organizados por los colegios profesionales. En este contexto, se destaca que las oportunidades de ampliar conocimientos ofrecidas por estos cuerpos colegiados y por las universidades de procedencia, no han sido significativos para la mayor parte de los encuestados (Anexos No.2,3 y 4).

Situación laboral de los estudiantes de posgrado de las carreras estudiadas

Los resultados de la investigación revelan que la inserción laboral de las personas graduadas antes de obtener el posgrado tuvo una incidencia poco significativa en el porcentaje de reinserción posterior a la consecución de su título de posgrado. En contraste con lo anterior, a esta población se les han presentado oportunidades de crecimiento laboral, tales como: aumento de salario, ascensos, mejoramiento en el desempeño laboral, prestigio profesional, etc.

El medio más utilizado por las personas graduadas para obtener su trabajo es la recomendación de un amigo o familiar. La mayoría de ellos labora tiempo completo y han trabajado para la misma organización por periodos superiores a un año.

Un porcentaje muy alto de encuestados fueron contratados por tiempo indefinido, tienen propiedad o bien trabajan por cuenta propia. Una de cada cuatro personas encuestadas trabaja en instituciones autónomas, cuyas principales actividades son: investigación, educación, coordinación de proyectos y consultorías. En este sentido, se destacan la Universidad de Costa Rica y el Ministerio de Educación Pública.

Alrededor de tres de cada 10 perciben salarios entre ₡400.000 a ₡800.000 que corresponden a puestos subordinados; dentro de sus principales funciones se encuentran las de naturaleza administrativa, docente, investigativa y consultora (Anexos No.5 y 6).

En términos generales, las personas graduadas y las personas empleadoras consideran que, existe un alto grado de relación entre el trabajo y la formación obtenida en el programa de posgrado. Seis de cada diez encuestados consideran que, el grado académico de posgrado que poseen constituye la mejor formación profesional para desempeñarse en el puesto que ocupan. Las personas graduadas consideran que dentro de los aspectos más significativos que les proporciona el trabajo se encuentra la posibilidad de realizar algo provechoso para la sociedad y el menos importante lo constituye el poder ascender. Asimismo, señalaron como los factores más positivos al obtener el posgrado: la realización de su trabajo y de proyectos y/o investigaciones, así como el establecimiento de su propia empresa.

En cuanto al nivel de aporte de las personas graduadas en el cumplimiento de los objetivos de la organización, la mayoría de las personas empleadoras se mostraron muy satisfechas. En este sentido, consideran que las personas graduadas tienen un alto y muy alto grado de efectividad para cumplir con las metas o plazos establecidos en los proyectos en los cuales participan, evidenciándose en la obtención de excelentes resultados.

De igual manera, en términos generales, las personas empleadoras manifestaron su satisfacción por el desempeño laboral de los encuestados, dado el alto dominio del conocimiento para el ejercicio del puesto, las habilidades, las destrezas y las actitudes que poseen estos profesionales. De manera muy similar, las personas empleadoras están satisfechas con la proporción de respuestas y soluciones adecuadas al trabajo que brindan las personas graduadas.

En general, los coordinadores de los programas consideran que las personas graduadas tienen un buen nivel laboral que les ha permitido ocupar cargos altos en las empresas donde laboran, así como en diferentes organismos e instituciones académicas, inclusive del exterior; además, de realizar aportes y mejoras en las organizaciones en las que trabajan. De otra parte, señalaron que la obtención del título de posgrado les ha permitido a aquellos contar con mejores herramientas para el ejercicio de su profesión

y, a la vez, tener una visión más amplia de la situación nacional e internacional y enriquecerse aún más como personas. A las personas graduadas que laboran en el sector público se les han otorgado reconocimientos salariales por sus estudios de posgrado (Anexos No.7 y 8).

Satisfacción profesional sobre el programa ofrecido respecto a lo esperado por el graduado

Aproximadamente ocho de cada diez personas graduadas manifestaron estar muy satisfechas por haber estudiado en el posgrado de su preferencia, dado que hubo congruencia entre las expectativas al escoger el programa y la formación profesional recibida.

En términos generales, las personas graduadas consideran adecuada la formación recibida en cuanto a conocimientos amplios y actualizados de los principales enfoques teóricos, capacidad para trabajar en equipo, para realizar investigaciones y para la búsqueda de la información. En contraste con lo anterior, existen aspectos que deberían mejorarse según las personas graduadas tales como: motivación para promover iniciativas benéficas para la comunidad y el manejo de otro u otros idiomas.

En cuanto a la valoración de aspectos académicos en el posgrado las personas graduadas calificaron de manera muy positiva aspectos tales como: respeto a la diversidad de género, respeto a la diversidad (religión, preferencias sexuales, etnia y otros) y formación académica de los profesores.

La mayoría de los encuestados valoró negativamente algunos servicios administrativos ofrecidos por los posgrados, como: acceso a los servicios de salud, oportunidades de becas por parte del programa, las condiciones para realizar giras fuera del campus.

Reconocimiento de la participación del graduado en el plan de mejora de los programas

Ocho de cada diez personas graduadas se mostraron satisfechas o muy satisfechas con el programa de posgrado y con la universidad en la cual obtuvieron su posgrado, quienes expresaron insatisfacción fue debido a los trámites burocráticos, el desorden administrativo y la disconformidad en la selección de profesores.

En general, las personas graduadas manifiestan que no se les presentaron propuestas para mejorar el posgrado en las cuales pudieran participar activamente, excepto en la evaluación de los cursos, en la cual formaron parte del proceso. Cuatro de cada diez de ellos participaron en la autoevaluación

de los posgrados, y aproximadamente tres de cada diez manifestó desconocer la existencia de este tipo de procesos.

La mayoría de los posgrados ofrecen oportunidades de vinculación a las personas graduadas a través de: actividades académicas, información por la internet, como docentes y tutores o lectores de tesis (Anexos No.11 y 12).

Participación de las personas graduadas encuestadas en actividades científicas, tecnológicas y económicas

Siete de cada diez personas graduadas no han participado en actividades científicas o tecnológicas en el ámbito centroamericano, en contraste con tres de cada diez que sí lo han hecho, destacándose en orden de importancia las investigaciones, proyectos científicos y las publicaciones.

En general, los encuestados han tenido la opción de participar mayormente en investigaciones o proyectos de ámbito nacional (eventos científicos o tecnológicos, publicaciones científicas/tecnológicas y redes de investigación), y en menor proporción, se encuentran aquellos que no han participado en ninguna actividad de esta naturaleza.

El porcentaje de quienes han participado en actividades de investigación y desarrollo pareciera coincidir con los que laboran en instituciones que tienen dentro de sus principales tareas la investigación. La mayoría no ha recibido ningún reconocimiento por las investigaciones realizadas, aunque a un grupo se le ha valorado académica y salarialmente.

Es importante destacar que apenas cerca de dos de cada diez personas graduadas ha participado en la creación de empresas y que tres de cada cuatro casos han sido media o altamente exitosos.

El grupo de personas empleadoras considera que alrededor de nueve de cada diez personas graduadas de los posgrados estudiados responden a las necesidades y demandas sociales en total o gran medida y el resto lo hace en poca o ninguna proporción (Anexos No.13 y 14).

Influencia en el desarrollo social, cultural y económico de los programas de posgrado

En relación con el desarrollo nacional en las áreas social, cultural y económica, los programas de posgrado han realizado esfuerzos por formar recurso humano calificado con mayor capacidad de análisis y resolución de problemas, tanto para el país como para la región.

Los graduados y graduadas hacen contribuciones en muchos campos (salud, medio ambiente, educación, entre otros) o disciplinas del saber, mediante la revisión y aclaración de leyes, la ejecución de proyectos, el análisis de propuestas, etc. Tanto en el ámbito de país como el de la región.

Cada programa sostiene que la formación de profesionales, desde un enfoque integral y con mayor capacidad de resolución de problemas multidisciplinarios, es un factor sumamente positivo, en el nivel nacional y Centroamericano. Las investigaciones científicas que desarrollan los programas de posgrado se manifiestan en distintos campos: sociales, económicos, ambientales, y las mismas se ven apoyadas por gran cantidad de congresos, seminarios, charlas, entre otras (Anexos No.15 y 16).

Pertinencia nacional y regional del programa de posgrado

Cada programa de posgrado afirmó haber contribuido en la solución de diversas situaciones problemáticas a nivel nacional, en relación con lo anterior, los diferentes programas señalaron haber desarrollado acciones en el área educativa y económica, así como en la modificación de algunas leyes nacionales, ya que constituyen puntos de referencia para cualquier política nacional.

Además, se brinda asesorías a la Asamblea Legislativa, instituciones gubernamentales, organizaciones sociales entre otras, en el proceso de toma de decisiones.

A nivel regional se han establecido relaciones con países como Honduras, El Salvador, Guatemala, Panamá y Nicaragua, a través de proyectos, estudios, consultorías, programas educativos dirigidos a organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales y programas de cooperación, lo que ha contribuido a la expansión de los posgrados y su proyección internacional (Anexo No.17).

Impacto del programa en el seno de la Universidad, país, región y la formación del graduado

Los programas de posgrados forman profesionales especializados que han logrado insertarse en instituciones de diversa naturaleza, que les han permitido realizar aportes en diferentes disciplinas de interés universitario y de impacto a nivel nacional e internacional. En este sentido, cabe destacar que los trabajos finales de graduación son generadores de nuevos conocimientos y planteamientos de alternativas de solución ante necesidades de la realidad nacional y de desarrollo disciplinario, contribuyendo al mejoramiento científico y al patrimonio intelectual en

las diversas especialidades que abarcan distintos campos como el social, económico, ambiental, entre otros.

Además, la generación de conocimiento a través de las investigaciones es realizada también por el personal académico de cada posgrado. Se han establecido vínculos con otras universidades para la realización de seminarios, congresos e intercambio de docentes. De otra parte, se han implementado gran cantidad de proyectos con otros programas de posgrado, con personas graduadas de los posgrados y otras instituciones no gubernamentales.

Se destacó la contribución de los posgrados al sector empresarial del país, a través de estudios de factibilidad, consultorías, análisis de muestras en laboratorios especializados.

Algunos posgrados han procurado abrir espacios de discusión para revisar y actualizar sus programas de estudio. En cuanto a las oportunidades de vinculación ofrecidas a las personas graduadas, se ha establecido contacto con ellas a través de la internet para invitarlas a diferentes eventos y actividades académicas.

En general, los posgrados han recibido apoyo de las autoridades universitarias como la rectoría, la vicerrectoría y la dirección del Sistema de Estudios de Posgrado, así como de áreas como registro, sistema bibliotecario y tecnologías de información, respaldos necesarios para lograr los objetivos de cada posgrado. Sin embargo, en el ámbito administrativo se da mucha burocracia y trabas administrativas, lo que limita la ejecución de diversos trámites y procesos.

Las autoridades universitarias consideran que los posgrados han realizado aportes valiosos a la universidad, a través de la formación profesional de docentes en sus áreas de especialización; además, del aporte en las áreas de investigación, acción social y actividades internacionales. De igual modo, es trascendente resaltar los vínculos de los programas de posgrado con los centros de investigación, los institutos, lo cual genera una amplia producción de artículos, producción científica, así como una extensa colaboración internacional diversa y constante (Anexo No.18).

Referencias

- Brunner, J. (2001). **Peligro y promesa: Educación Superior en América Latina**. Disponible en [http://mt.educarchile.el/archives\(PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2.pdf\)](http://mt.educarchile.el/archives(PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2.pdf)
- Schomburg, H. (2004). **Manual para estudios de seguimiento de graduados universitarios**. CSUCA-InWEnt-Universidad de Kassel-Univer-

sidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Guatemala: Editorial Serviprensa.

Teichler, U. (2003). Aspectos metodológicos de la encuesta a graduados. En: J. García (Coordinador). **Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios**. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria; León: Universidad, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales

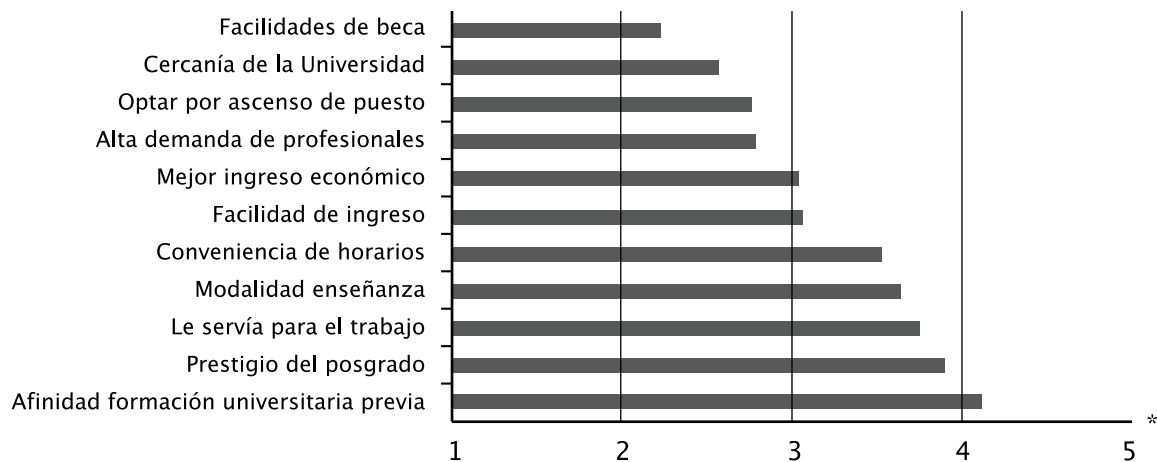
ANEXO No.1

Programas, población y nivel de respuesta de las personas encuestadas por programa

Institución	Programas	Población	Muestra	Encuestas Realizadas	Porcentaje de Respuesta
UCR	Maestría en Biología	72	72	39	54,2
	Maestría en Ciencias Políticas	33	33	29	87,9
	Maestrías en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo	39	39	33	84,6
ITCR	Maestría en Administración de la Ingeniería Electromecánica	42	42	29	69,0
	Maestría en Sistemas Modernos de Manufactura	32	32	27	84,4
UNA	Maestrías en Estudios de la Mujer	35	35	21	60,0
	Maestría en Desarrollo Rural	21	21	17	81,0
	Maestría en Conservación y Manejo de la Vida Silvestre	43	43	26	60,5
UNED	Doctorado en Educación	42	42	27	64,3
	Maestría Profesional en Administración de negocios	239	171	151	88,3
	Maestría Profesional en Psicopedagogía	175	135	125	92,6
	Total	773	665	524	78,8

Fuente: Elaboración propia de la Comisión Técnica UCR, UNA, UNED, ITCR

ANEXO No.2 Razones para estudiar el posgrado



ANEXO No.3 Formación de las personas graduadas

Programa de posgrado	Grado Académico		Cantidad de Carreras		Universidades de Procedencia				
	Bach.	Lic.	una	dos	UCR	ITCR	UNA	UNED	Priv CR
Total	36,2%	35,3%	93,7%	57,3%	42,6%	11,3%	84,0%	954,2%	20,4%
Maestría en Desarrollo Rural	23,5%	76,5%	100,0%	0,0%	35,3%	0,0%	52,9%	0,0%	0,0%
Maestrías en Evaluación de Programas	12,1%	72,7%	97,0%	30,3%	63,3%	60,6%	60,6%	30,3%	15,2%
Maestrías en Estudios de la Mujer	23,8%	71,4%	95,2%	0,0%	81,0%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%
Maestría Profesional en Psicopedagogía	27,2%	64,8%	89,6%	10,4%	39,2%	0,0%	72,0%	22,4%	29,6%
M. Conservación y Manejo de la Vida Silvestre	38,5%	57,7%	96,2%	38,5%	15,4%	0,0%	26,9%	0,0%	0,0%
M. Profesional en Administración de Negocios	35,8%	56,3%	92,7%	72,8%	32,5%	13,2%	59,6%	11,9%	31,1%
Maestría en Adm. de la Ing. Electromecánica	44,8%	48,3%	96,6%	34,5%	24,1%	48,3%	0,0%	0,0%	20,7%
Maestría en Ciencias Políticas	31,0%	48,3%	100,0%	0,0%	85,5%	0,0%	34,5%	0,0%	27,6%
M en Sistemas Modernos de Manufactura	63,0%	37,0%	100,0%	0,0%	29,6%	70,4%	0,0%	0,0%	0,0%
Maestría en Biología	76,9%	23,1%	100,0%	0,0%	79,5%	76,9%	51,3%	0,0%	0,0%
Doctorado en Educación	0,0%	0,0%	81,5%	11,1%	44,4%	37,0%	74,1%	11,1%	14,8%

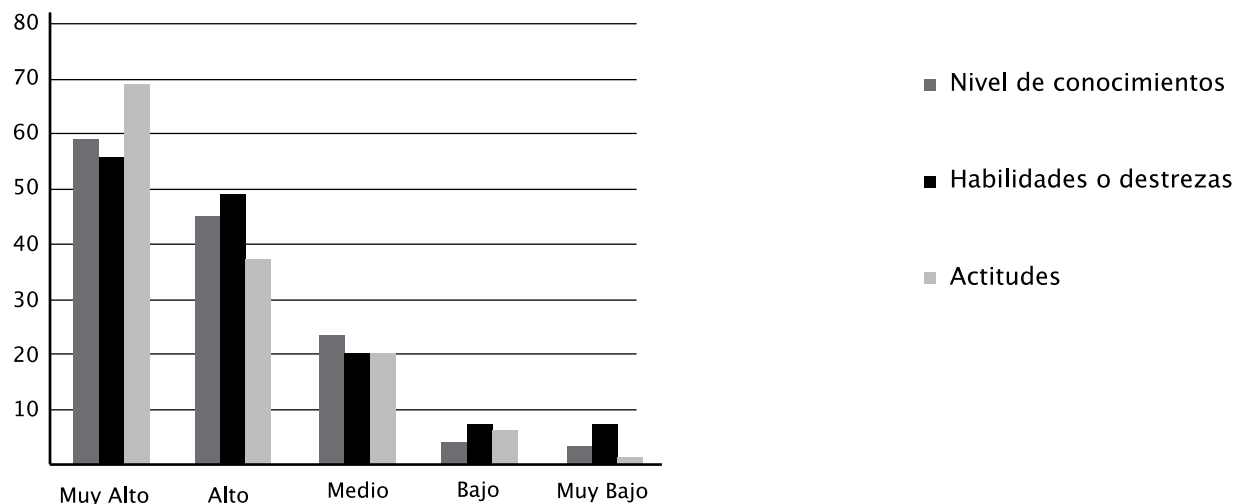
Fuente: Elaboración propia de la Comisión Técnica UCR, UNA, UNED, ITCR

ANEXO No.4
Resultados,. Situación laboral

Programa de Posgrado	Situación Laboral								
	Al ingreso del posgrado		Durante los estudios			Al momento de graduarse		Al realizar la entrevista	
	Tenía trabajo	No tenía trabajo	Todo el período	No trabajó	Algunas etapas	Tenía trabajo	No tenía trabajo	Tenía trabajo	No tenía trabajo
Total	90,8%	92,8%	87,6%	65,5%	5,9%	91,0%	9,0%	93,3%	6,7%
Doctorado en Educación	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	96,3%	3,7%
M. en Desarrollo Rural	100,0%	0,0%	88,2%	5,9%	5,9%	88,2%	11,8%	88,2%	11,8%
M. en Adm. Ing. Electromecánica	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%
M. Profesional en Psicopedagogía	96,0%	4,0%	94,4%	1,6%	4,0%	94,4%	5,6%	90,4%	9,6%
M. en Sist. Modernos de Manufactura	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%
M. en Administración de Negocios	96,7%	3,3%	97,4%	0,7%	2,0%	100,0%	0,0%	96,0%	4,0%
Maestría en Estudios de la Mujer	95,2%	4,8%	90,5%	9,5%	0,0%	90,5%	9,5%	85,7%	14,3%
M. Conservación.y Manejo de Vida Silvestre	61,5%	38,5%	3,8%	84,6%	11,5%	19,2%	80,8%	76,9%	23,1%
Maestría en Biología	53,8%	46,2%	59,0%	12,8%	28,2%	69,2%	30,8%	94,9%	5,1%
M. en Ciencias Políticas	89,7%	10,3%	82,8%	3,4%	13,8%	96,6%	3,4%	93,1%	6,9%
M. en Evaluación de Programas	84,8%	15,2%	87,9%	0,0%	12,1%	93,9%	6,1%	97,0%	3,0%

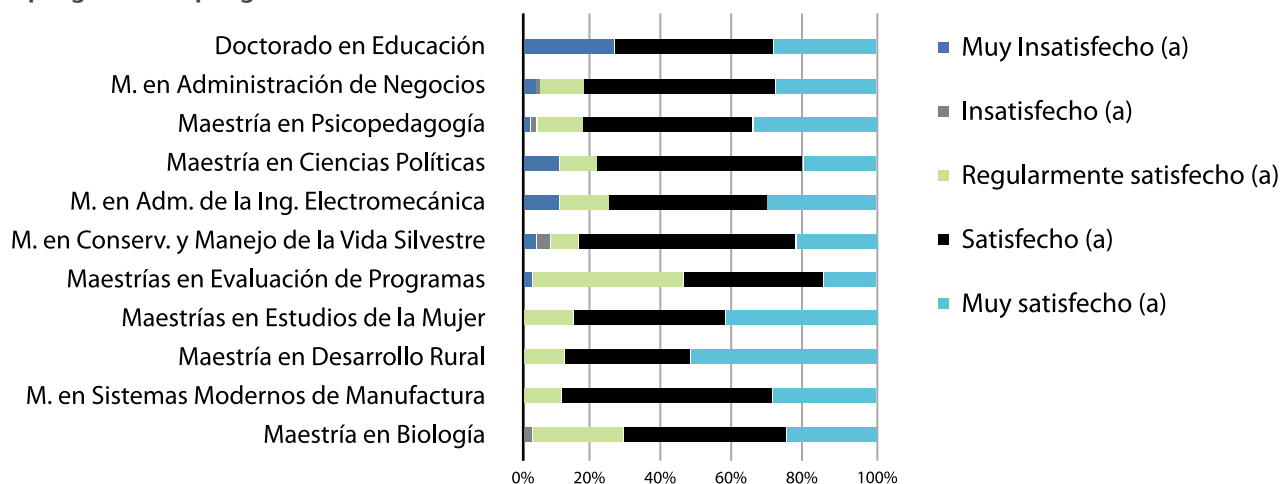
Fuente: Elaboración propia de la Comisión Técnica UCR, UNA, UNED, ITCR

ANEXO No.5
Valoración del nivel de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes según las personas empleadoras



Fuente: Elaboración propia de la Comisión Técnica UCR, UNA, UNED, ITCR

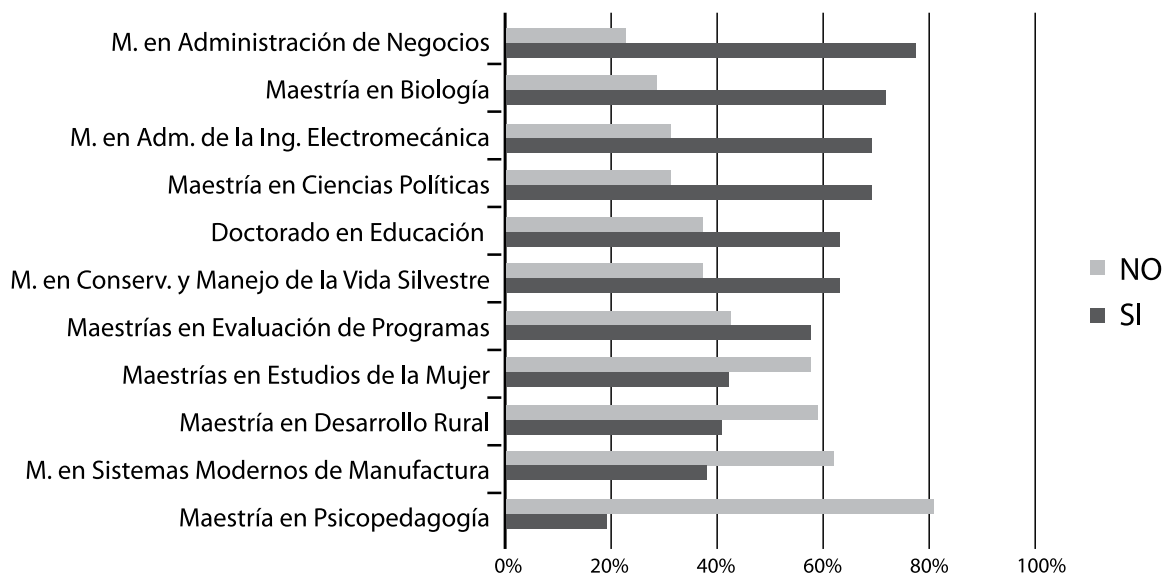
ANEXO No.6
Personas graduadas por programa según grado de satisfacción con el programa de posgrado



Fuente: Elaboración propia de la Comisión Técnica UCR, UNA, UNED, ITCR

ANEXO No.7

Grado de vinculación de las personas graduadas al programa de posgrado



Fuente: Elaboración propia de la Comisión Técnica UCR, UNA, UNED, ITCR

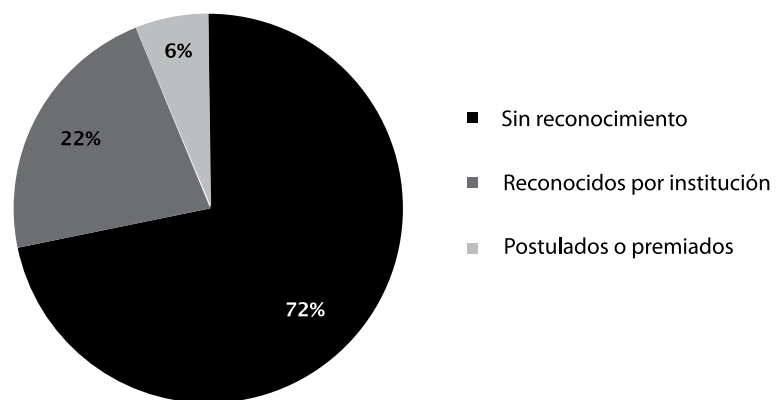
ANEXO No.8

Grado de vinculación de las personas graduadas al programa de posgrado



Fuente: Elaboración propia de la Comisión Técnica UCR, UNA, UNED, ITCR

ANEXO No.9 Reconocimiento a las personas graduadas por las investigaciones públicas



Fuente: Elaboración propia de la Comisión Técnica UCR, UNA, UNED, ITCR



CAPÍTULO 5

MUJERES CONQUISTANDO ESPACIOS UNIVERSITARIOS

UN BUEN COMIENZO: INCORPORACIÓN DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU PRESENCIA EN EL MERCADO LABORAL¹

M.Sc. Nancy Piedra Guillén

I. Introducción

La investigación está en curso, es de carácter socio histórico, y enfatiza en la necesidad de desarrollar investigaciones con un enfoque de género, para visualizar la presencia de las mujeres en la historia (Scott, 1990 y Nash 1998). Nos acercamos al estudio y al análisis de la participación y la vida de las mujeres que se insertaron a la Universidad de Costa Rica durante el período 1940 a 1973 y su paralela o posterior incorporación al mercado laboral, tratando de determinar y detectar las condiciones socioeconómicas y la motivación de cada una para incorporarse a los estudios superiores y cuáles fueron los cambios que se suscitaron en sus vidas después de que ingresaron a la universidad, así como las vivencias cuando empezaron a trabajar. Se indaga sobre las actividades laborales a las que se dedicaron y en qué se beneficiaron o no en dicho proceso, y las implicaciones que tuvo para su vida, considerando su trayectoria familiar, académica y laboral.

Es una investigación de corte cualitativo, enfoque que nos permite centrarnos en la subjetividad y en la construcción simbólica que los sujetos le asignan a sus vivencias, experiencias cotidianas y a la lectura que hacen de su entorno social (Noya, 1999; Portelli, 1981 y Thompson, 1993). En este caso, estudiamos a un grupo de mujeres que bien pueden representar, en alguna medida, parte de las experiencias de las mujeres que ingresaron a estudiar a en la Universidad de Costa Rica durante sus tres primeras décadas de funcionamiento. Desde mi visión, no hay duda de que las mujeres que se insertaron a la Educación Superior simbolizan un proceso de transformación de la sociedad costarricense. Es el momento en que las universidades abren las puertas a las mujeres para que en “igualdad” de condiciones puedan estudiar una carrera y ejercer su profesión. La incorporación de las mujeres a la universidad marca un parte aguas, ya que en décadas anteriores existía un claro tope en el proceso de formación de estas. Determinado en el campo de la educación, para lo cual se creó

1. La presente ponencia forma parte de una investigación más amplia que he estado desarrollando en el Instituto de Investigación en Educación INIE en los últimos años titulado “La Incorporación de las mujeres a la Educación Superior y su proceso de profesionalización en Costa Rica 1940-1973”. El mismo no se ha terminado, así que lo que aquí se expone tiene un carácter inicial y se basa en aspectos que he desarrollado en los informes parciales que se han presentado.

la Escuela Normal, institución que junto al Colegio Superior de Señoritas fueron centrales en el desarrollo educativo y político de las mujeres. La investigación historiográfica ha demostrado cómo las mujeres en el Colegio Superior de Señoritas no sólo se formaron como pedagogas, sino que se generó un espíritu crítico activo que llegó a impactar la vida política del país, tal como lo muestra su participación en contra de la dictadura de los Tinoco, o en la conformación de la Liga Feminista Costarricense, primera organización de tal naturaleza en el país que luchó por el sufragio femenino (Molina, 2003 y 2000).

De modo que partimos de que las mujeres de los años 40 y del 50, más que las de la década del 60, viven en su cotidianidad rupturas y situaciones de enfrentamiento con una cultura e ideología profundamente androcéntrica, donde incluso para ingresar a carreras como Medicina, Farmacia, Odontología, Derecho, o bien, más recientemente Agronomía, etc., se tuvo que cambiar normativas y reglamentos para que fueran admitidas, y generar incluso cambios en la infraestructura, como la construcción o la adecuación de servicios sanitarios, según lo indican algunos de los relatos recopilados, lo que nos indica cómo la universidad no estaba pensada para las mujeres y, menos aún, con respecto a algunas carreras concebidas para ser ejercidas solo por hombres.

Después de entrevistar a las mujeres que contactamos, podemos decir que se caracterizan por la gran ilusión y el entusiasmo con que iniciaron sus carreras. Los relatos que logramos rescatar narran sus sueños, sus metas, y sus dificultades una vez que emprendieron ese camino. En general, observaremos cómo la mayoría de las entrevistadas no solo lograron ingresar en la universidad, formarse y graduarse, sino que también lograron ingresar al mercado de trabajo y ejercer –casi siempre– su profesión, es decir, la formación que adquirieron y el oficio fueron de la mano, lo que dista de las condiciones actuales.

Hay que considerar que la presente investigación se refiere solo a las mujeres que ingresaron a la universidad y lograron graduarse y no a las que ingresaron y, por múltiples problemas o situaciones, optaron por dejar sus estudios. Queda, sin duda, la deuda de analizar, profundizar y comparar la vida de las que no lograron culminar sus estudios. Durante el proceso de trabajo se intentó dar respuesta a esta situación, realizando entrevistas a mujeres que ingresaron en la universidad, que no se graduaron, pero sí se incorporaron al mercado laboral. Sin embargo, por razones de tiempo optamos dejar dichos testimonios para un análisis posterior y nos focalizamos aquí en las mujeres graduadas.

Como la investigación aún está en proceso, lo que presentamos en este artículo es un avance limitado de algunos aspectos que podemos señalar hasta el momento como la importancia y el contexto de la temática en es–

tudio, una descripción sobre la evolución de las mujeres y su participación en el mercado laboral, un recuento estadístico, que se logró construir en el desarrollo de la investigación de cuántas mujeres se matricularon en la UCR y la cantidad de mujeres graduadas en el período de estudio y, finalmente, algunos datos socio demográficos de las entrevistadas. Queda pendiente el análisis de sus experiencias personales. Presentamos, entonces, un pequeño avance del trabajo que se ha venido realizando.

II. Sobre el enfoque y los objetivos del estudio

Se trata de un estudio sociohistórico. Teórica y metodológicamente parte del enfoque de la nueva historia de las mujeres, el cual contiene dos constructos centrales: la **perspectiva de género** y la **histórica**. Así, el enfoque de la nueva historia de las mujeres pretende observar y analizar las aportaciones que los géneros han hecho al proceso histórico, concebido como el conjunto de experiencias acumuladas de los hombres y de las mujeres (Nash, 1998 y 1984); lo real es que en historia observamos con especial interés las acciones realizadas por los hombres, o bien, por mujeres sobresalientes, así como procesos y hechos políticos considerados significativos históricamente, dejando de lado a las mujeres y a otros colectivos minoritarios o no excluidos de la misma, por no ajustarse a una visión de historia androcéntrica y universalista.

En este estudio nos centramos en las mujeres, a quienes deseamos visibilizar como sujeto histórico social, tal cual se lo propone el enfoque de la historia de género. Para ello, debemos analizar en qué consisten las relaciones entre los sexos, los géneros, cuáles son los papeles que hombres y mujeres tienen en una sociedad determinada y cómo se define la feminidad desde el estatus –posición– de las mujeres. Un enfoque que considere estas inquietudes

modifica la visión de lo que se entiende tradicionalmente como historia (el ejercicio del poder) y modifica también las premisas de las categorías de análisis histórico, al privilegiar como objeto de análisis la relación entre los géneros. Las relaciones entre los sexos se convierten entonces en una categoría social, en una construcción social dado en un tiempo y espacio determinado y no en una relación condicionada y predeterminada por la biología. (Ramos, 1992, p. 13).

partimos de que a pesar de que pudieran pertenecer a los mismos sectores sociales, el proceso de Educación Superior de las mujeres fue distinto al de los hombres, porque dicho proceso durante décadas fue negado a las mujeres fundado en la división sexual del

trabajando, siendo el espacio asignado a las mujeres el privado. Por esta razón, nos preguntamos por los objetivos que perseguían las mujeres al incorporarse a la universidad en las décadas de los 40 a los 60 e, igualmente, sobre sus experiencias al respecto. Cabe preguntarse entonces qué factores incidieron en ellas en su decisión de profesionalizarse y cuáles obstáculos enfrentaron en dicho proceso y en el ejercicio de su actividad profesional.

Para eso, se propuso analizar el proceso de incorporación de las mujeres a la educación superior y su proceso de profesionalización desde su experiencia de vida, en un período sociohistórico de transición y consolidación de un modelo económico-social, proceso que, a su vez, posibilitó cambios en los roles que hasta el momento habían tenido. Por lo general, las actividades económicas que realizaban las mujeres antes de profesionalizarse estaban circunscritas a actividades consideradas como “femeninas” o eran una extensión de ellas. Las fuentes historiográficas nos indican actividades de carácter artesanal, o bien, otras vinculadas a la docencia en Primaria (Maestra Normal) y en salubridad (como enfermeras, trabajadoras sociales, e inspectoras de escuela) (Molina, 2003 y 2000). Sin embargo, las condiciones bajo las que se incorporan no son iguales en relación con los varones. A pesar de ello, se rompe con esquemas propios de la época y las mujeres obtienen mayor independencia económica.

2.1 Delimitación espacial y temporal

El periodo de estudio se extiende desde 1940 hasta 1973, por ser el momento cuando el modelo de desarrollo logra un nivel de consolidación importante. Es al inicio de la década de los años 70 cuando el proceso de desarrollo iniciado en los 50 logra su nivel más significativo, en cuanto se delimita, con claridad, las características que el modelo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones había generado. Sin embargo, conforme nos adentramos en la década de los 70, nos enfrentamos cada vez más con cambios importantes que se van suscitando en la sociedad costarricense. Hacer referencia a ellos sería indispensable si se pretende estudiar la década del 70, pero nos alejaría de nuestro objeto de estudio. En general señalemos que se dieron cambios a nivel económico, y político, y las luchas estudiantiles de envergadura donde participan mujeres de distintos sectores fueron parte de dicho proceso. Estudiantes y profesores/as universitarios participaron en las mismas. En ese contexto se realiza el Tercer Congreso universitario de la Universidad de Costa Rica iniciado en 1972 y que culmina en 1973, suscitándose cambios estructurales en la Universidad, éstos eran respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad en general (Herrera y Rodríguez, 1991; Samper, 1979 y González, 2006), hasta el presente el Tercer Congreso representa el programa de transformaciones de mayor envergadura de la universidad; en él se crearon las

cinco Vicerrectorías y las seis áreas académicas que a su vez se componen en de Facultades, Escuelas, Centros e Institutos de Investigación, Fincas y Estaciones Experimentales². Las nuevas necesidades del país desembarcaron a su vez en la creación de múltiples centros de estudios superiores principalmente privados, y otros apoyados por el Estado, pero en los que se impartirán carreras técnicas.

III. Participación de hombres y mujeres en el mercado laboral principios siglo XIX al presente

Globalmente, se pueden ubicar tres fases que tienen que ver con el proceso de desarrollo de Costa Rica: **la primer fase** va de la cuarta década del siglo XIX hasta 1950, que corresponde al período de desarrollo basado en la producción agrícola para la exportación con el café, el banano y el azúcar como los principales; **la segunda fase** se ubica entre 1950 y 1978, cuando se combina la agroexportación con el modelo de sustitución de importación de productos manufacturados (Vargas y Carbajal: 1988) y **la tercera fase**, a partir de este último año, que se inicia con un período de transición que busca reestructurar la economía y la sociedad costarricense para lograr una mejor inserción en la división internacional del trabajo, hoy día conocida como la globalización (Lungo, Pérez y Piedra, 1992). Interesa por la temática desarrollada en la investigación, plantear aspectos relacionados con el mercado de trabajo referente al final de la primera fase e inicios de la segunda fase.

En 1950 existían 851 mil personas en la zona urbana constituyendo un 33.5% de la población total del país, a partir de 1950 los datos demográficos muestran un sostenido crecimiento de la población urbana tendencia que se mantiene hasta el momento. En el trabajo nos centraremos en caracterizar la participación de las mujeres en el mercado laboral, en el espacio político y en el ámbito educativo. Con respecto a la participación de las mujeres en el mercado laboral relativa al primer período, a pesar de la escasa información que existe del siglo XIX y la primera mitad del XX, llaman la atención el tipo de actividades que realizaban las mujeres en la zona urbana, que se caracterizaban por su diversidad, a diferencia de las que existían en la zona rural (las cuales no aparecen porque prácticamente no se reportan, es un trabajo totalmente invisible).

2. Las cinco Vicerrectorías son: Docencia, Investigación, Acción Social, Vida Estudiantil y Administración. Las seis áreas académicas son: Artes y Letras, Ciencias Sociales, Ingeniería, Salud, Ciencias Básicas y Ciencias Agroalimentarias. . A su vez la institución comprende dos sistemas de educación, Educación General y Estudios de Posgrado. Se regionaliza y se crea las sedes: Pacífico, Limón, Atlántico, Guanacaste y Occidente.

Siendo Costa Rica un país principalmente agrícola en el período 1864 a 1927, en la zona urbana se reporta una mayor actividad económica de parte de las mujeres (ver Cuadro N.º 1). Por ejemplo, se debe señalar que las mujeres históricamente han participado en diversas actividades económicas fuera y dentro de la unidad doméstica; sin embargo, de acuerdo con las cifras oficiales, la diferencia entre el período que va de 1950 a 1980 y el de 1980 al presente refiere a una prevalencia de la fuerza de trabajo masculina en comparación con la femenina, aspecto empieza a revertirse después de la década del 80 del siglo XX. De acuerdo con los censos de población de 1864, 1883, 1892 y 1927, para la zona urbana la población activa femenina era de 65.4%, 71%, 77.4%, 38%, respectivamente. Nótese cómo la participación femenina después de tener un aumento significativo entre 1864 y 1892, baja abruptamente a un 38%, además, y existen dos actividades netamente femeninas que descienden en más de un 50%, que son las lavanderas y las costureras. En 1864 había 5.232 mujeres y en 1927 se registraron tan sólo 2.129. Las lavanderas descendieron de 5.873 en 1892 a 1.621 en 1927.

El trabajo de lavandería que realizaban las mujeres en las lavanderías a fines siglo XIX, por ser una labor por tarea, es decir, las lavanderas recogían y entregaban ropa para varios patronos o clientes (Samper, 1979). La actividad se vio afectada en las primeras décadas del siglo XX, porque empezaron a surgir lavanderías de ropa, con lo cual se tendió a la “modernización” de dicha actividad. En cuanto a las mujeres costureras, ellas se vieron directamente afectadas por el proceso de modernización, urbanización y desarrollo de la industria textil.

Tabla. 1
Principales oficios y ocupaciones de la población laboral femenina
y masculina en Costa Rica
Zona urbana (1864–1927)

Oficios	1864		1883		1892		1927	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Albañiles	100	–	100	0	100	0	100	0
Aplanchadores	0	100	0	100	0	100	0.9	91.1
Carniceros	100	0	100	0	100	0	100	0
Carpinteros	100	0	100	0	100	0	100	0
Cocineras/os	0.4	99.6	0.6	99.4	1.1	98.9	3.4	96.6
Comerciantes	100	0	100	0	100	0	100	0
Confiteros	50	50	30	70	29.5	70.5	62.4	37.6
Dependientes	100	0	100	0	100	0	100	0
Ebanistas	100	0	100	0	100	0	100	0
Herreros	100	0	100	0	100	0	100	0
Hojalateros	100	0	100	0	100	0	100	0
Lavanderas	0	100	0	100	0	100	0	100
Pintores	100	0	100	0	100	0	100	0
Modistas	0	100	0	100				
Nodrizas	0	100	0	100	0	100	0	100
Preceptores	62.4	37.6	56.5	43.5	55.9	44.1	20.9	79.1
Panaderas/os	1.9	98.1	51.6	48.4	51.5	49.5	91.3	8.7
Pureras	0.8	99.2	7.3	92.7	9.3	90.7	11.7	89.3
Sastres	100	0	100	0	100	0	100	0
Sirvientes	13.5	86.5	1.2	98.8	13	87.0	29	71.0
Sombrereros/as	40.8	59.2		57.1	43.4	56.6	87.5	12.5
Talabarteros	100	0	100	0	100	0	100	0
Zapateros	100	0	100	0	100	0	100	0

Fuente: Elaborado con base en información estadística tomada de: Mora, Virginia (1992) *Mujer e historia: la obrera urbana en Costa Rica (1892–1930)*. Costa Rica, Tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Historia, Universidad de Costa Rica.

El proceso de urbanización afectó labores fundamentalmente femeninas como las aplanchadoras, costureras, lavanderas, modistas y nodrizas, pero también se puede señalar otro aspecto que remite a la composición de la familia. A partir del siglo XX se evidencian “cambios a nivel de la estructura familiar, como por ejemplo, el hecho de que las amas de casa realizaran

mayormente el trabajo doméstico... la industrialización provocó finalmente el “retorno” de la mujer al hogar pues tanto el acceso a la tecnología como la misma organización de la industria, sesgada por la interrelación clase-género, comenzaron a estructurar ciertas actitudes culturales en las cuales el papel de las mujeres se vio restringido cada vez más, al ámbito doméstico. Tal hecho llevó a una valoración creciente de la función de madre y esposa de la mujer, lo que repercutió a la vez, en la disminución del servicio doméstico” (Mora, 1992, pp. 86-87) Y actividades afines. Se aprecia una presencia importante que tiende a disminuir en la primera mitad del siglo XX, sobre todo en aquellas actividades relacionadas con oficios domésticos y actividades femeninas como las anteriormente mencionadas, que obedecen a procesos de transformación estructurales.

Para el período 1950 a 1973 contamos con la información que reportan los censos. Con base en el Cuadro N.º 4 se puede notar en primera instancia como se genera a partir de 1950 el proceso de profesionalización de las mujeres, al relacionar número de graduadas, con el porcentaje de mujeres que participan en la población Económicamente Activa (PEA), el cual tiende a aumentar (Cuadro N.º 2).

Tabla 2
Total de la PEA femenina y total de las mujeres graduadas de las universidades
Por zona, 1950 - 1973

	1950	1963	1973
Total de mujeres de PEA	41.835	11.577	110.601
Total de mujeres profesionales y técnicas	4.930	11.511	21.681
Total de mujeres graduadas	1.712	6.689	13.694
Población urbana	-	5.592	11.312
Población rural	-	1.097	2.382

Fuente: Basado en información de Censos de Población, 1950, 1963, 1973. Dirección General de estadística y censos.

En los siguientes cuadros (N.º 3, N.º4 y N.º5) se puede notar la evolución de la población económicamente activa entre 1950 y el 2000. En el cuadro N.º 3 observamos, en general, el peso de la población masculina, que es mayoritaria y tiende a disminuir conforme las mujeres se incorporan al mercado laboral (Tabla N.º 3).

Tabla 3
Población económicamente activa por sexo
 En números absolutos y porcentajes

AÑO	AMBOS		Hombres		Mujeres	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
1950	263.736	100	222.145	84.3	41.591	15.7
1973	564.879	100	454.278	80.4	110.601	19.6
2000	1.301.549	100	922.770	70.9	378.776	29.1

Fuente: Elaboración propia con base en los Censos de Población de 1950, 1973 y 2000. Base de datos de Instituto Nacional Estadística y Censo.

El crecimiento de la población femenina dentro del mercado laboral entre 1950 y 1973 es paulatino, lo que cambia de forma abrupta con respecto al período que va de 1950 al 2000. En el cuadro anterior se observa cómo el crecimiento mayor se da entre 1973 y el 2000, pero el aumento que se da en las mujeres entre 1950 y 1973 no es despreciable en la medida en que prácticamente se triplica. Es importante destacar dicha situación porque se relaciona con el tema de interés de esta investigación, en tanto se desea destacar la importancia y el impacto que tuvo la incorporación de las mujeres al mercado laboral, no solo desde oficios más artesanales o de manufactura, como se ha reflejado en el Cuadro N.º 1, sino a actividades profesionales que requieren de formación académica. Este hecho, que hoy lo asimilamos como natural, es el reflejo de un proceso de cambio social, económico y cultural paulatino.

La incorporación de las mujeres según categoría ocupacional se caracteriza por su condición de asalariadas, situación que se mantiene entre 1950 a 1973. Su participación como asalariadas se modifica para el año 2000, por el aumento significativo del 100 por ciento que se presenta en la categoría de "cuenta propia". Por lo tanto, entre 1950 y 1973 de acuerdo con la información que se obtiene en los Censos de Población, la participación de las mujeres en el mercado laboral se caracterizó por su presencia principalmente en actividades formales, lo que concuerda con el modelo de desarrollo económico que se impulsa en el país en ese período. Después de la crisis de los 80, las actividades informales surgen como una forma de hacer frente a la difícil situación económica, el mercado laboral tiende a generar empleos informales, lo que se refleja en las cifras del año 2000.

Tabla 4
Población económicamente activa según categoría ocupacional
y sexo en porcentajes 1950, 1973 y 2000

Categoría ocupacional	1950		1973		2000	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Asalariados/as	65.6	86.5	72.0	93.0	70.0	84.0
Patronos/as	12.0	1.9	1.0	0.4	5.0	3.0
Por cuenta propia	11.7	8.5	19.7	5.2	22.7	11.6
Familiar sin sueldo	11.0	3.1	7.3	1.4	2.3	1.9
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en los Censos de Población de 1950, 1973 y 2000. Base de datos de Instituto Nacional Estadística y Censo.

Con respecto a la rama de actividad, la información estadística indica que durante el período de 1950 a 1973, la principal actividad de los varones giraba en torno al trabajo del campo, en la rama de agricultura, caza y pesca con un 62.6% de la participación de estos en 1950 y un 44.2% en 1973.

En general, podemos observar que la actividad de los hombres ha quedado diversificada y desagregada en distintas actividades laborales, siendo para el año 2000 la actividad con mayor participación la comercial, restaurantes y hoteles. Mientras que en el caso de las mujeres observamos que la actividad agrícola era minoritaria; sin embargo, dicho dato puede contener serios sesgos en tanto las mujeres que se dedicaban a labores agrícolas en su casa, no reportaban dicho trabajo como tal, pues era considerado una extensión de sus quehaceres domésticos.

Las actividades a las que se suelen dedicar de forma mayoritaria giran en torno a la “industria manufacturera”, el comercio, y la enseñanza, lo que se refleja en los tres años censados. Los servicios comunales y personales fueron mayoritarios en los años 1950 y 1973, con un 61.3% y un 57.3% respectivamente. Al respecto, podemos decir que esta tendencia se mantiene, solo que dichas actividades han quedado diversificadas en varias categorías que antes estuvieron comprendidas en “servicios comunales y personales”, como son la de la “enseñanza”, “salud y atención social”, “administración pública” y “hogares con servicio doméstico”. Una vez caracterizada la distribución del mercado laboral entre 1953 y 1973, la pregunta

que nos ocupa es ¿en qué tipo de actividades, más allá de las derivadas de la educación y salud, se incorporan a trabajar las mujeres profesionales del país? Este aspecto se tratará de analizar con las entrevistas de las mujeres y realizando otros cruces de variables estadísticas.

IV. Presencia de las mujeres en la universidad de Costa Rica

El ingreso de las mujeres en la Universidad de Costa Rica se produjo en un momento de cambios sociales y políticos, como el proceso de urbanización que de forma paulatina se inició en la sociedad costarricense y cobró un ritmo mayor en la década del cincuenta del siglo pasado. Los cambios no se dieron de forma ajena a las mujeres, ellas también los promovieron; varias participaron en el mercado laboral y otras en la lucha por ser reconocidas como ciudadanas con plenos derechos. La década del cuarenta es uno de los momentos más activos, donde identificamos principalmente a mujeres del sector urbano de clase media y alta (Piedra, 1998). Así, se inicia un proceso que permite el ingreso de las mujeres a espacios que en lo particular eran definidos como masculinos, puesto que eran ellos quienes realizaban estudios universitarios en la Universidad de Santo Tomás. Al parecer, el cambio que se da entre el cierre de la Universidad de Santo Tomás y la creación de la Universidad de Costa Rica es un factor que favorece al sector femenino, en la medida en que se plantea de rearticulación de casas de enseñanza que anteriormente fungían como entes independientes, como por ejemplo, la Escuela Normal, donde se formaban las mujeres para ser educadoras (González, 2006). A pesar de la reestructuración que se generaba en la sociedad y de la apertura social para que las mujeres ingresaran a diversos espacios, entre ellos a la Universidad de Costa Rica, no podemos decir que la Universidad como institución estuvieran preparadas para el ingreso de estas; así los cambios se generaron de forma paulatina incluso en la utilización del espacio y la infraestructura. Por ejemplo, de acuerdo a algunos relatos la Universidad no se contaban con servicios sanitarios para las mujeres, o bien se les solicitaba que fueran a clases con enaguas y vestidas de forma adecuada para el ejercicio de la actividad que desarrollaba. De igual forma, las mismas mujeres fueron enfrentando en la práctica las dificultades que su ser femenino implicaba en un espacio que recientemente se abría para ellas.

A continuación, presentamos dos cuadros, que nos permiten observar en el tiempo en qué carreras se solían matricular hombres y mujeres entre 1959 y 1973, período que fue posible reconstruir con base en los datos de la Oficina de Registro de la UCR, así como las carreras en las que se graduaron.

Como era de esperarse, notamos que las carreras que implican una extensión de las actividades propias de cada género son en las que cada sexo suele matricularse. Por ejemplo, en el cuadro relativo a la matrícula

tenemos que en 1979 de un total de 353 personas que se matriculan en la Escuela de Educación 51 son hombres y 302 son mujeres, tendencia que se mantiene hasta 1971, cuando de 1408 personas matriculadas 422 son hombres y 986 son mujeres.

Odontología, muestra un panorama diferente. De 64 personas que se matriculan en 1959, 54 son hombres y tan solo 10 son mujeres y en 1971 de 122 personas 87 son hombres y 35 son mujeres. Ciencias y Letras, con el pasar del tiempo tiende a aumentar la diferencia por sexo entre 1959 y 1971, los hombres, eran mayoritarios en dicha área, con los años esta tendencia continúa en lugar de generar un proceso a la inversa como en otras áreas. Llama la atención una carrera como Farmacia porque a pesar de su fuerte componente científico, la diferencia no fue tan marcada como en el caso de Odontología o Medicina (a favor de los hombres) (ver cuadro).

El segundo cuadro nos muestra las mujeres que se graduaron entre 1941 y 1970. Por la dificultad que suponía identificar hombres y mujeres, decidimos registrar solo las mujeres graduadas basándonos en la información que encontramos en la Oficina de Registro de la UCR y en el Consejo Universitario. Notamos cómo entre 1942 y 1961 predominaron las siguientes carreras: Matemática, Farmacia y Leyes como las primeras carreras que reportan personas graduadas en 1942. Farmacia es una de las carreras que reportan personas graduadas todos los años después de 1942. Después de 1943 encontramos Filología, Notariado Público, Biología y Física. En 1947 se reportan las dos primeras mujeres graduadas en Odontología y en 1949 la primera graduada en Agronomía, notamos que será hasta 1952, ocho años después que se gradúa la segunda mujer en esta carrera.

En 1961 se reporta la primera mujer graduada en Ingeniería Civil. Posteriormente, en 1962, observamos un grupo significativo de personas que se gradúan en Biología (5) Literatura (22) e Historia y Geografía (21), además en Inglés, Química, Física-matemática y Castellano. Entre 1941 y 1970 las carreras que reportan un mayor número de mujeres graduadas son: Historia y Geografía (141), Farmacia (137), Inglés (97), Literatura (191), Biología (78), Derecho (54). Finalmente, no perdamos de vista la diferencia numérica entre las personas que se reportan cada año que han matriculado en las distintas carreras, y el número de personas que logra graduarse, el cual es significativamente menor.

**Matricula de hombres y mujeres
Universidad de Costa Rica 1959-1971**

Escuela	AÑO 1959			AÑO 1960			AÑO 1961		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Agronomía	82	78	4	67	65	2	63	61	2
Bellas Artes	94	36	58	106	46	60	121	51	70
Ciencias Económicas	399	307	92	468	380	88	477	397	80
Ciencias y Letras	1942	1240	702	1988	1259	699	2166	1353	813
Conservatorio	101	26	75	149	49	100	171	67	104
Derecho	283	252	31	270	244	26	283	249	34
Educación	353	51	302	367	65	352	466	188	278
Farmacia	88	53	35	73	52	21	69	46	23
Ingeniería	154	150	4	174	171	3	187	186	1
Microbiología	30	19	11	36	24	12	33	20	13
Odontología	64	54	10	61	53	8	51	43	8
Servicio Social	82	14	68	104	20	84	83	13	70
Ciencias Políticas	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Biología	*	*	*	77	56	21	*	*	*
Filología	*	*	*	85	23	62	248	67	181
Castellano y Literatura				51	18	33	128	38	90
Prof. Inglés				27	4	23	90	21	69
Prof. Inglés				19	14	5	27	16	11
Prof. Físico Matem.				11	10	1	36	25	11
Historia y Geografía				48	15	33	132	37	95
Prof. Química				49	37	12	60	43	17
Medicina							56	47	9
Periodismo									
Arquitectura									
Sede San Ramón									
Sede Turrialba									
TOTAL:	3672	2280	1392	4230	2605	1645	4947	2968	1979

Continuación cuadro anterior...

AÑO 1962			AÑO 1963			AÑO 1964			AÑO 1965		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
108	106	2	151	145	6	150	146	4	137	133	4
122	51	71	119	48	71	168	72	96	170	76	94
524	453	71	539	470	69	497	438	59	591	529	62
2468	1547	921	2730	1653	1077	2969	1924	1045	3095	2159	936
208	97	111	208	79	129	170	71	99	182	76	106
272	283	34	290	255	35	322	293	29	328	294	34
642	157	485	742	199	543	677	191	486	662	191	471
60	41	19	47	28	19	45	26	19	62	39	23
230	228	2	257	253	4	224	221	3	232	230	2
36	22	14	39	27	12	55	39	16	48	36	12
53	45	8	55	47	8	52	43	9	62	49	13
90	15	75	99	23	76	141	35	106	136	31	105
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
30	25	5	49	43	6	90	82	8	119	104	15
4843	3070	1818	5325	3270	2055	5560	3581	1979	5824	3947	1877

AÑO 1966			AÑO 1967			AÑO 1968			AÑO 1969		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
180	176	4	176	170	6	231	226	5	315	305	10
172	68	104	247	100	147	227	87	140	262	97	165
612	559	53	702	633	69	801	79	92	933	831	102
3192	2224	968	3971	2628	1343	5297	3394	1903	6411	3989	2422
195	79	116	244	108	136	251	110	141	221	109	112
317	283	34	330	297	33	351	311	40	417	360	57
672	177	495	764	264	500	896	309	587	1158	380	778
65	41	24	66	39	27	73	41	32	94	41	53
261	261	*	284	281	3	410	405	5	543	536	7
62	47	15	78	51	27	105	68	37	162	118	44
55	45	10	57	47	10	51	41	10	65	55	10
127	35	92	116	28	88	109	28	81	115	25	90
*	*	*	*	*	*	83	69	14	64	51	13
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
148	135	13	157	139	18	210	191	29	205	176	29
						84	66	18	35	20	15
						188	75	113	310	166	144
6058	4130	1928	7192	4785	2407	9367	5500	3247	11310	7259	4051

**Personas Graduadas de la Universidad de Costa Rica
(incluye hombres y mujeres) 1941-1970**

Año		1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955
Totales	7045	101	121	100	59	140	90	125	88	302	137	179	199	199	162	190
Agronomía	344	1	8	8	15	0	6	5	0	11	10	10	18	17	16	15
Bellas Artes	45							2	1	1	1	3	2	4	0	0
Conservatorio*	6															1
Ciencias	19			3	1	1	1	0	3	2	0	2	1	1	0	1
Ciencias Económicas	188							3	2	1	3	1	1	3	4	6
Ciencias Políticas																
Ciencias y Letras	596															
Derecho**	715	5	6	5	17	13	12	17	5	22	10	21	30	12	33	18
Educación	3717	91	96	77	16	107	49	59	55	236	81	115	111	116	83	116
Farmacia	353	4	11	7	10	6	6	12	7	4	14	12	21	11	11	6
Filosofía y Letras	100					13	6	7	7	1	1	5	2	2	5	3
Ingeniería	386						9	11	5	12	7	3	6	15	0	5
Medicina	139															
Microbiología	150													15	0	7
Odontología	226						1	9	3	11	9	7	7	3	10	12
Periodismo	7															
Sevicio Social	54									1	1	0	0	0	0	0
Sede San Ramón																

Fuente: elaboración propia con base en documentos del Consejo Universitario y archivos de Registro de la Universidad de Costa Rica.

*Hasta 1969, el Conservatorio concedía a los estudiantes un certificado de estudios. A partir de 1970 concede también Licenciatura y Profesorado en Música. En el segundo semestre de 1969, pasó a ser un Departamento de la Academia de Bellas Artes.

**No incluye títulos de notario, por lo que estas personas se encuentran incluidas como Licenciados en Derecho en años anteriores.

**Continuación cuadro Personas graduadas
de la Universidad de Costa Rica**

AÑO	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970
TOTALES	196	186	172	169	169	198	302	448	304	286	308	355	402	535	823
Agronomía	8	10	10	15	8	17	17	9	17	9	14	19	18	14	19
Bellas Artes	3	1	0	2	6	1	1	3	0	0	2	4	3	2	3
Conservatorio	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	
Ciencias	0	1	0	2											
Ciencias Económicas	7	3	2	4	5	13	10	10	9	13	7	17	16	26	22
Ciencias políticas															
Ciencias y letras				4	3	11	6	7	22	7	37	41	57	102	299
Derecho	27	21	23	29	24	28	23	20	38	64	44	21	24	41	62
Educación	111	115	75	64	72	74	198	341	148	152	139	184	155	223	258
Farmacia	7	7	21	10	7	15	19	18	40	12	16	5	8	15	11
Filosofía y letras	11	5	10	11	3	5	8						2	1	
Ingeniería	9	8	18	16	21	21	8	11	14	14	8	20	34	46	65
Medicina							4				24	16	36	20	43
Microbiología	3	3	4	2	4	4	4	3	8	3	7	16	24	26	17
Odontología	10	12	9	8	13	7	15	24	7	6	5	7	11	9	11
Periodismo														3	4
Servicio Social	0	0	0	2	1	0	1	2	1	6	4	5	14	7	9
Sede de San Ramón															

Mujeres graduadas por año y por carrera 1941-1970

	Carrera	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953
	Cirugía Dental							2		1	3			
Licenciatura en Ciencias	Matemáticas		1		1									
	Biología					1	1			1		1		
	Físico-químico								1				1	
	Biología													
Profesores	Historia y Geografía													
	Inglés													
	Química													
	Cartog. Y Literatura													
	Física-Matemática													
	Física-Química													
	Castellano													
	Filología													
	Bellas Artes													
	Matemáticas													
	Ciencias general													
	Música													
	Psicología													
	Lic. Música													
	Lic. Filología Españ.			1										
	Lic. Leyes (Derecho)							1	1	1		1		
	Notario Público							1	1					
	Farmacia		5	4	3		1	3	3	2	4	7	6	7
	Ing. Eléctrico													
	Bach. en Leyes		2			2	1							
	Ing. Civil													
	Ing. Agrónomo									1				

1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	Total
5	4	3		2		3	1	3		1	1	1	2		1		33
																	0
			1														5
																	2
								5	9	3	11	7	14	11	5	13	78
								21	63	11	7	13	8	8	3	7	141
								5	6	11	11	2	14	16	9	21	95
								2	1	1	1	5	1	4	5	4	24
								22		15	16	5	10	14	2	7	91
								3	2	2	4	2	3	1		1	18
								0	4								4
								1	6	4							11
									72								72
									4	3		3	1	2	2		15
												1	7	10	1	11	30
													4	12	7	22	45
														2			2
																1	1
	1											1			2		4
																	4
2		1	2		6	2	2	2	2	8	3	7	7	1	2	3	54
	1		1	2	2	3	1	1	2	2	5	6	2	1	1	3	35
9	2	3	3	8	5	3	9	10	4	10	8	2	2	4	6	4	137
																	0
																	5
							3		1		1						5
			1				1	1		1	1				1	3	10

Fuente: Tarjetas de Oficina de Registro e Información

Características de las mujeres entrevistadas

Con respecto a las mujeres entrevistadas, tenemos que la mayoría obtuvo la Licenciatura o un Posgrado, cinco de las 19 solamente el Bachillerato. La mayoría empezó a trabajar cuando estaba haciendo la Licenciatura, sobre todo, las que se dedicaron al área de la Educación.

Mujeres entrevistadas Nivel educativo logrado

Nivel educativo	# de Personas
Bachiller	5
Licenciatura	9
Maestría	2
Doctorado	3
Total de casos	19

En el siguiente cuadro notamos que el lugar de procedencia de las personas entrevistadas es variado: de las 19 registradas hasta el este momento nueve provienen de San José, en segundo lugar están quienes provienen de la provincia de Heredia. Por lo general, quienes vienen de la provincia de Heredia actualmente viven en dicha provincia, mientras las que son de otras regiones como Grecia o Puntarenas, se trasladaron posteriormente a San José, lugar donde, por lo general, ejercieron –o ejercen– su profesión. Todas son costarricense, y predominó por casualidad, la carrera de Farmacia, situación que llama la atención por ser una de las carreras en las que las mujeres más se matriculan y más se graduaron en el periodo en estudio, superado solo por las graduadas de la carrera de Historia.

Edad, NACIONALIDAD, lugar de residencia y carrera de las mujeres entrevistadas

	Edad de la entrevistada	Nacionalidad	Lugar de nacimiento	Lugar donde habita actualmente	Carrera que estudió
1	63	Costarricense	San Carlos	Desamparados	
2	63	Costarricense	Barrio México	Tibás	
3	77	Costarricense	Barrio México	Sabanilla	
4	65	Costarricense	Puntarenas	Montes de Oca	Antropología

5	68	Costarricense	Cartago	Curridabat	Artes Plásticas
6	70	Costarricense	Grecia	Rorhmoser	Bellas Artes
7	85	Costarricense	San José	Coronado	Bellas Artes
8	63	Costarricense	Heredia	Santo Domingo	Biología
9	64	Costarricense	Aranjuez	Moravia	Biología
10	87	Costarricense	Barrio México	Santa Ana	Derecho
11	89	Costarricense	Santo Domingo, Heredia	Santo Domingo	Enseñanza Primaria
12	76	Costarricense	Limón	San Pedro	Farmacia
13	77	Costarricense	Heredia	Heredia	Farmacia
14	81	Costarricense	Desamparados	Heredia	Farmacia
15	78	Costarricense	Barrio México	Cartago	Farmacia
16	80	Costarricense	Rivas, Nicaragua	Santa Ana	Filología
17	89	Costarricense	Juan Viñas, Cartago		Filología
18	70	Costarricense	Barrio La Pithaya	Barrio La Pithaya	Geografía
19	88	Costarricense	Plaza Gonzales Víquez	Desamparados	Literatura

El estado civil de las entrevistadas varía, pero predominan las que se casaron; de las 19 entrevistadas, 16 se casaron, de estas seis están ahora divorciadas, seis son viudas y cuatro permanecen casadas, cuatro de las entrevistadas son solteras sin convivir con pareja alguna, aunque no significa que no tuvieran parejas. La mayoría -15 de las 19 entrevistadas- presentaron trayectorias laborales diversas, pero por lo general las mujeres solteras o divorciadas desarrollaron otras actividades académicas, continuaron con su formación y desempeñaron puestos variados en sus trabajos. Esto contrasta con las mujeres que se casaron, quienes en algunos casos interrumpieron su trayectoria laboral para dedicarse por un tiempo al cuidado y crianza de sus hijos e hijas. Las estrategias para afrontar las distintas actividades que derivan del trabajo productivo o reproductivo son aspectos que profundizaremos con sus testimonios.

Para concluir, hasta el momento podemos decir que aunque la mayoría de las mujeres que ingresaron a realizar estudios universitarios entre 1940 y 1960 se ubicaron en carreras que las relacionan con la atención y los servicios, es decir, con aquellas que son una extensión de las actividades

definidas como femeninas – alud y educación–, con su profesionalización generaron una nueva realidad socioeducativa y sociocultural, aspecto que desarrollaremos en otros informes de la investigación.

A partir de la apertura de la Universidad se da un proceso acelerado de incorporación de las mujeres a la universidad como lo muestran las cifras y ellas lo expresan en sus testimonios, porque van más allá de los centros de formación –colegios profesionales– que ya existían en el país.

Las especialidades del Agro, Veterinaria y las Ingenierías y afines son espacios donde prevalecieron los varones durante varios años, aunque un porcentaje bajo de mujeres comienza a penetrar estos bastiones en carreras como: Arquitectura, Administración y Ciencias Básicas, sobre todo, Biología y en menor cuantía Química. Mientras que el ingreso de mujeres a carreras como odontología y medicina, fue lento, ya que en aquel momento era concebidas como carreras masculinas, concepción que sin duda ha cambiado con el paso del tiempo al menos para éstas carreras, mientras que en otras prevalece una visión tradicional de la división sexual de trabajo, como es el caso del área de las ingenierías.

Referencias

- González, Y. (2006) **Educación y Universidad**. San José, Editorial Universidad de Costa Rica.
- Herrera, R. y Rodríguez, M. (1991) **El proceso de reforma Universitaria en Costa Rica en 1946–1971**. (Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica).
- Lungo, M., Pérez, M. y Piedra, N. (1992) **La urbanización en Costa Rica en los 80**. en A. Portes y M. Lungo (coordinadores) *Urbanización en Centro América*, San José, FLACSO.
- Molina, I. (2000) **La feminización de la ocupación docente en Costa Rica principios del siglo XX**. Conferencia dictada en el Instituto Iberoamericano de la Universidad de Helsinki. <http://www.helsinki.fi/hum/ibero/xaman/articulos/2000-03/molina.html>
- Molina, I. (2003) **Educando a las señoritas: formación docente, movilidad social y nacimiento del feminismo en Costa Rica (1885–1925)** En: Molina, Iván y Palmer, Steven, *Educando a Costa Rica. Alfabetización popular formación docente y género (1880–1950)*. San José, EUNED.

- Mora, V. (1992) **Mujer e historia: la obrera urbana en Costa Rica (1892–1930)**. Costa Rica, Tesis de licenciada en Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Historia y Geografía, Universidad de Costa Rica.
- Mora, V. (2002) **Ayer y Hoy: Mujeres que hacen historia**. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Mora, V. (2003) **Rompiendo mitos y forjando historia. Mujeres urbanas y relaciones de género en Costa Rica a inicios del siglo XX**. Alajuela, Costa Rica. Museo Histórico Cultural Juan Santamaría.
- Nash, M. (1984) **Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer**. 1ed. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Nash, M. (1998) En comentario al libro de: De la Pascua, María José. **Mujeres Solas: historia de amor y abandono en el mundo hispánico**. Málaga. Ed. Servicio de publicaciones, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Noya, F. (1999) **Metodología, contexto y flexibilidad, una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social** En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en ciencias sociales**. Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Paniagua, C. (1988) **Hacia las reformulaciones de una teoría sobre el cambio educativo** En: Revista de Historia, N° 18, julio–diciembre.
- Piedra, N. (1998) **Sueños inconclusos y caminos de esperanza: Acerca de la construcción en la identidad de género en mujeres del sector urbano popular**, San José, Tesis de la Maestría Centroamericana en Sociología, Universidad de Costa Rica.
- Piedra, N. (2003) **Feminismo y postmodernidad: entre el ser para sí o el ser para los otros**. En: Revista de Ciencias Sociales 101–102: 43–55 (III–IV). Universidad de Costa Rica.
- Portelli, A. (1981) **El tiempo de mi vida: las funciones del tiempo en la historia oral**. En: Aceves, Jorge (1997) *Historia oral*. México D.F., Instituto Mora.
- Ramos, C. (1992) **Género e Historia**. México D.F, Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana.

- Samper, M. (1979) **Evolución de la estructura socio-ocupacional costarricense: labradores, artesanos y jornaleros (1864-1935)**. San José, Universidad de Costa Rica, Tesis de Licenciatura en Historia.
- Serie de Cuadernos Universitarios (1957) **La reforma académica, la Facultad de ciencias y letras, N° 14**.
- Scott, J. (1990) **El género: una categoría útil para el análisis histórico**. En: Historia y género, Las mujeres en Europa. España, Instituto de Estudios e investigaciones, 1990.
- Thompson, P. (1993) En: Aceves, Jorge. **Historia oral**. México D.F., Instituto Mora y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tinoco, L. (1983) **La Universidad de Costa Rica. Trayectoria de su creación**. San José, Editorial Costa Rica.
- Vargas, J. y Carvajal, G. (1988) **El surgimiento de un espacio urbano-metropolitano en el Valle Central de Costa Rica: 1950-1980**. En: Anuario de estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Sociales, Vol. 13, Fascículo I, 1987.

MUJERES Y UNIVERSIDAD DE COSTA RICA ENCUENTRO CON ESTUDIANTES DE LAS DÉCADAS DE 1940 Y 1950

Teresita Cordero Cordero

Introducción

Se presentan los resultados de dos proyectos de investigación realizados en la Universidad de Costa Rica (UCR) del año 2006 al 2010¹. El trabajo buscó develar la perspectiva histórica sobre las mujeres que participaron en la Universidad de Costa Rica durante las décadas de 1940 y 1950, con el interés de mostrar el impacto de la formación universitaria en ellas, sus familias y en la sociedad costarricense en general.

Coincidiendo con Martínez (2010) y Tovar (2010), las generalizaciones que se pueden hacer de la historia, en especial, sobre los temas vinculados con la educación han invisibilizado los procesos vividos por diferentes grupos sociales no dominantes, entre ellos se destaca a las mujeres.

Por lo anterior, se presenta una parte de la información del registro de diez mujeres entrevistadas, durante los años 2009 al 2010. Este acercamiento da cuenta de la memoria histórica de las adultas mayores, ejemplificando su momento como mujeres que ingresaron a la Educación Superior. El material sistematiza el marco general de la época y anota los datos de quiénes fueron las mujeres entrevistadas y se hacen alusiones a su elección de carrera y los factores que, en los relatos, explican lo importante que fue para ellas la universidad.

Fernández (2010) plantea cómo las mujeres vivimos circunstancias, en el marco de una sociedad patriarcal, que producen a nivel cultural un sincretismo e inciden en la subjetividad de las personas, cuyas especificidades intentamos mostrar desde las féminas entrevistadas. Detalla, asimismo, que existe una lógica que responde al enfrentamiento de situaciones y procesos conflictivos y tensos, especialmente para quienes hacen rupturas sociales. En nuestro caso, las mujeres. Situaciones que se reconocen en las entrevistadas, quienes han sido profesionales con recursos económicos propios que han tenido que enfrentar los roles de género, la discriminación y la subordinación ligada a su condición de ser mujeres.

1. Denominados "La participación de las mujeres en la Universidad de Costa Rica entre 1940 y 1960", # 824-A6-013, y "El impacto de la formación universitaria en la vida de las mujeres que estuvieron vinculadas a la UCR en las décadas de los años 1940 y 1950" # 724-A9-310.

Contexto Institucional

La creación de la Universidad de Costa Rica en la primera mitad del siglo XX (año 1941) es un ejemplo de cómo la sociedad costarricense venía haciendo transformaciones que impulsarían la construcción de un Estado interventor-benefactor. Dicho proyecto de país mantiene la tradición educativa impulsada desde finales del siglo XIX, consolidando el proyecto de Universidad (González, 2006) que abre posibilidades de formación profesional en diferentes campos; de igual modo, la sociedad costarricense estuvo influida también por cuestionamientos fuertes sobre la importancia de la participación femenina. Esto se ha visualizado, de manera especial, en las mujeres que fueron defensoras de los Derechos Civiles, como en el derecho al voto de la mujer, que se da en el año 1949.

Al respecto, existen varias mujeres costarricenses que ejercieron su liderazgo y una posición política para el logro del voto, siendo muchas de ellas educadoras, cuyo modelo venía irrumpiendo en posiciones distintas sobre el ser mujer².

Tal como lo refiere Alvarenga (2005), para 1927 en la administración pública habían 2741 mujeres de las cuales 1302 eran maestras. En el escenario nacional es importante rescatar la presencia de organizaciones sociales de mujeres como la Alianza de Mujeres Costarricenses, una agrupación que colocó un discurso político significativo, que sirvió al liderazgo femenino de la base, así como la participación y movilizaciones ciudadanas que surgían, como dice la autora, para impulsar acciones desde el rol tradicional de las mujeres. Esto se une a la participación de las maestras en actividades escolares y en acciones en el marco de los partidos de la época (Herrera, 2000).

Destaca Alvarenga (2005) que las luchas femeninas de la primera mitad del siglo XX fueron posibles en América Latina por mujeres que ingresaron en la Educación Superior en Europa y en los Estados Unidos. Rodríguez (2005), por su parte, plantea que la participación en el Colegio Superior de Señoritas en Costa Rica, como docentes y estudiantes fue muy importante. Siendo un factor de cambio la educación formal en las transformaciones sociales.

Asimismo, Flores (2001) menciona la importancia que tuvo un grupo de mujeres en expresar y difundir su pensamiento por medio de los periódicos, y en su trabajo como activistas desde la Liga Feminista, fundada el 12 de octubre de 1923.

Si bien es cierto que la época contó con la participación activa de algunas mujeres, para la sociedad costarricense el papel de las mujeres sigue

2. Para mayor información se sugiere revisar los estudios de Alvarenga (2005); Flores (2001); Fumero (2005); Herrera (2000); Molina (2000); Quesada (2003); Rodríguez (2003a; 2003b y 2006) y Solano, (2005), entre otras.

siendo un tema de discusión. Por ejemplo, es hasta la primera década del siglo XXI que en la Universidad de Costa Rica una mujer ocupa en el cargo máximo de la institución, es decir, como rectora (2004–2012).

Retomando el segundo informe sobre las condiciones de género en la UCR y sin profundizar en los datos, Cárcedo (2007) destaca los sesgos de género en cuanto a la elección de carreras

De esta manera son ya tres de las cinco áreas existentes las que se encuentran dentro de los márgenes aceptables del 40% al 60% de presencia de cualquiera de los dos sexos, cuando en el año 2000 solamente era una... Sin embargo, esta mejoría no es general, ya que el Área de Salud tiende cada vez más a constituirse en un espacio segregado y destinado a las mujeres, mientras que el Área de Ingeniería continúa siendo un espacio altamente excluyente de mujeres, con cambios favorables muy lentos (Cárcedo, 2007, p. 21).

Este panorama actual contrasta notablemente con lo que acontecía hace más de cincuenta años, pero evidencia el proceso que se ha vivido. Para los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, el ingreso y la elección de carrera se daba por la identificación con los roles de género y se escogían, de manera preferencial, las carreras de Educación Primaria que, entre otros aspectos, en dos años se lograba la titulación y, por consiguiente, el rápido ingreso al mercado laboral, factor clave para el desarrollo de la sociedad costarricense.

De acuerdo con las estadísticas registradas en los documentos de la Universidad, la mayoría de las mujeres graduadas obtuvieron su titulación como profesoras en la Enseñanza Primaria, o sea, como maestras, todas ellas de la escuela de Pedagogía. Para el caso específico de las entrevistadas que estudiaron para maestras de Primaria, si bien ellas optaron por una opción laboral acorde con su rol tradicional, su ingreso al mundo laboral, su autonomía económica y su proceso educativo les permitió trascender su rol, asumiendo puestos de toma de decisión, así como la oportunidad de continuar estudios posteriores para mejorar no solo su condición laboral, sino también su situación personal y su actividad profesional.

Las escuelas que en número de graduadas le siguieron a Pedagogía fueron Farmacia, Servicio Social y Bellas Artes. En el caso de las estudiantes que ingresaron en las carreras con mayoría de población masculina se les considera mujeres pioneras, pues tuvieron que enfrentar oposición y discriminación producto de los estereotipos y visiones sobre los géneros. Aspectos que se reportan por algunas de las mujeres que logramos entrevistar en este trabajo y que luego se detallan.

Según datos de Acuña (1969), la Universidad de Costa Rica, en el año de 1949, contaba con 1539 jóvenes de los cuales 565 eran mujeres (36,7%) y la única escuela que no contaba en ese momento con féminas era Agronomía. No obstante, en las actas del Consejo Universitario revisadas por Cordero (2008) de 1941 a 1949, sí se logran registrar tres mujeres estudiantes en Agronomía y, al parecer, una mujer de ellas se logró graduar. Se ha de recordar que para la época, la carrera de Agronomía era una de las profesiones más significativas por su vinculación con una de las actividades económicas más importantes, es decir, la agricultura costarricense.

La escuela con mayores graduaciones de hombres fue la Escuela de Derecho, con 538 bachilleres y licenciados, seguidos por graduados como Notarios Públicos, Ingenieros Civiles, Maestros de Enseñanza Primaria, Ingenieros Agrónomos y Licenciados en Farmacia. Esta distribución confirma que las profesiones con mayores posibilidades de ingresos económicos vinculadas a la Ciencia y la Tecnología estaban en manos de varones, mientras que las mujeres corresponden a aquellas cercanas al rol tradicional, muy acordes con la perspectiva de la época.

Al respecto, es interesante indicar que si bien en el caso de los varones la mayoría de las graduaciones corresponden a profesiones liberales y de mayor desarrollo profesional que las mujeres, en la sumatoria de los años 1941 a 1960, la mayoría de las graduaciones corresponden a mujeres con 1860 *versus* 1691 para los hombres, un dato significativo que muestra la participación de las mujeres en la Universidad de Costa Rica.

Desde mi punto de vista, considero que las mujeres costarricenses que estudiaron en la Educación Superior hicieron rupturas con su rol tradicional y abrieron camino a las generaciones posteriores, siendo hoy herederas de sus logros. Para mí, es muy agradable encontrar a un grupo considerable de mujeres que estudiaron durante un periodo en el que, para el imaginario social, la universidad parecía estar solo en manos de los hombres.

¿Quiénes son las entrevistadas?

Las entrevistas son mujeres que se graduaron entre los años de 1949 a 1959. Las edades de cuatro son entre 70 a 80 años y seis entre 80 a 87 años.

Al momento de las entrevistas (años 2009 y 2010 registradas en Cordero, 2011) las mujeres fueron muy claras en sus apreciaciones y prácticamente todas se encuentran activas, ya que continúan laborando, colaborando voluntariamente con personas y organizaciones, así como atentas a lo que acontece en su medio. Podría decirse que todas son independientes, aunque las familias velan, en mayor o menor medida, por ellas. Las menos mantienen aún responsabilidades laborales demostrando que la edad no es una limitación.

En cuanto a su condición civil actual dos son solteras y sin hijos, tres divorciadas con hijos e hijas, tres son viudas, y dos están aún con sus esposos, cuyos hijos e hijas son producto de esta relación. Se ha de destacar que las entrevistadas cuando formalizan su relación de pareja por medio del matrimonio, lo hicieron cuando ya han cumplido con su meta de graduación universitaria. Como trabajadoras combinan el trabajo con las responsabilidades del ser madre esposa.

Todas han laborado lo que les permite contar ahora con una pensión. Una gran mayoría continuaron vinculadas a la Universidad durante los años posteriores a la primera graduación, ya fuera al finalizar la Licenciatura o al iniciar otra carrera, o laborando como docentes. Así, cuatro de las mujeres terminaron sus carreras, con alguna especialidad, seis complementan lo que estudiaron.

Con respecto a la vinculación inicial con la universidad, cinco personas estudiaron carreras relacionadas con Educación, de acuerdo con el rol femenino y en relación con la posibilidad rápida de trabajo remunerado. Una entrevistada procede de Ingeniería, otra de Microbiología, dos terminaron Derecho (una de las abogadas también estudió Filosofía simultáneamente) y otra estudió Trabajo Social.

Con relación a los estudios secundarios, cuatro provienen del Colegio Superior de Señoritas, con recuerdos muy apreciados tanto del vínculo con las compañeras como de las y los docentes. En algunos casos, todavía hoy se reúnen ocasionalmente con sus compañeras de secundaria. Asimismo, hay una mención especial a las y los docentes de Secundaria que los vuelven a encontrar, como el profesorado en la universidad.

Una de las entrevistadas proviene de un colegio privado y termina su colegio en Estados Unidos. Otras cuatro estudiaron en colegios públicos de las cabeceras de provincia, el Colegio San Luis de Gonzaga de Cartago, el Instituto de Alajuela y de Grecia y de la Normal de Heredia. Cabe indicar que otra de las entrevistadas fue una inmigrante europea que, siendo una adulta joven, viene a Costa Rica y se incorpora como alumna universitaria, en su condición de inmigrante y sobreviviente de la Segunda Guerra Mundial, trabajadora y proveedora económica de su familia (madre y sobrina) que, además, estudia una de las carreras no tradicionales, Ingeniería.

Cada una laboró en sus respectivos campos de estudio. Los espacios laborales correspondieron a educadoras tanto de la Escuela Primaria, la Secundaria (una vez realizaron otros estudios) así como docentes universitarias. La ingeniera trabajó como tal en una institución autónoma del gobierno. En el sector Salud en la Inspección del Seguro Social laboró la Trabajadora Social y en un laboratorio de exámenes clínicos (propio) termina la compañera de Microbiología, quien también laboró en el Hospital San Juan de Dios en San José. Una de las abogadas se destaca en la política nacional

siendo la primera mujer diputada de una de las provincias del país; de igual modo, tuvo varios cargos de gobierno. Solo una de ellas debe salir a laborar en las empresas de la familia a raíz de la muerte del papá, después de trabajar por más de 15 años como docente universitaria.

Una de las mujeres participó como actriz y cuenta con una gran producción literaria, lo que la hizo acreedora de diferentes reconocimientos y premios, entre ellos, el Premio Nacional Aquileo J. Echeverría, en el año 1989.

Otra de las entrevistadas reporta haber practicado deporte durante su juventud como nadadora y jugando baloncesto. Dos de las mujeres que laboran en el sector salud hicieron investigación relacionada con su trabajo, una en el campo de las Ciencias Sociales y otra en investigaciones de laboratorio a nivel experimental.

Es interesante mencionar que muchas de ellas una vez pensionadas, se han interesado por el arte, las manualidades y han podido viajar a diferentes países. Asimismo, se notó que todas están atentas a su salud y cuidan de su bienestar y apariencia con una presencia activa y atenta a su realidad social.

Un vistazo a su vinculación con la Universidad

El papel de la familia de origen fue sumamente importante para que las mujeres lograran sus metas. No obstante, su motivación personal fue un factor determinante para la elección del estudio como una alternativa. A lo mejor es una coincidencia, pero en quienes contraen nupcias el matrimonio se realizan una vez finalizada la carrera. Ellas están conscientes de que una diferencia importante en sus vidas ha sido contar con una formación universitaria, así como un trabajo remunerado que les ha brindado mejores condiciones, en comparación con otras mujeres contemporáneas

Cuando tenía novio, yo decía, si yo sigo así lo que me queda es casarme, y yo no quería casarme, y mi mamá con tantos hijos, yo no quería casarme, y con una vida tan dura, entonces, a los novios les dije que no, porque yo quería hacer otra cosa... (Elsa, p.113).

Uno se sentía muy importante en la Facultad de Derecho y en cualquier facultad, ya entrando uno a la UCR, a estudiar su carrera, su medio de vida, éramos todos, como todos los de nuestra generación con un enorme entusiasmo. Nos hacían examen de ingreso y uno se

3. Las citas referidas a la mujeres entrevistas han sido codificadas por medio del Atlas Ti y los números de página corresponden al reporte final editado que se encuentra en el informe final del proyecto de investigación de Cordero (2011).

sentía muy importante, con una gran emoción, pero también con gran susto (Nury, p. 18).

En el caso de Elsa es sumamente importante mencionar que ella logra finalizar la secundaria a intervalos. Los obstáculos para terminar el colegio respondieron a que en su pueblo no se impartía todo el recorrido hasta el bachillerato de Secundaria. Ello le da oportunidad de combinar el trabajo y el estudio. En su caso, su familia extensa hace arreglos familiares para que Elsa y alguno de los hermanos y hermanas salieran a estudiar fuera de su pueblo

Él (papá) lo menos no nos limitó, porque la mayoría de la gente de mi edad que yo conozco no las dejaban, eso sí criticaban mucho, más que la gente trabajaba en el campo y sí, y las mujeres solo en el campo, y la gente de muy bajos recursos, nosotros por lo menos teníamos qué comer... y ya eso era mucho. Eran muy pocas las mujeres estudiadas, las que yo conozco son maestras, pensionadas, mayores... que se fueron a ser maestra, mi hermana estudio Enfermería, ella se hizo profesora, trabajó con la UNESCO. Sí, solo de la menor esa, pero la otra hermana esas si no, se casó y el marido sí era machista, sí... no la dejó ni trabajar, ni seguir estudiando, entonces se quedó con bachillerato nada más... Y otro hermano se hizo Agrónomo, en Honduras. Entonces todos estudiados (Elsa, p.43).

Para Miriam el impulso familiar para que continuara estudiando fue importante. Sin embargo, tal como lo expresa Hilda, esto fue también una motivación personal, ya que ella fue la única de los hermanos y hermanas que logró finalizar estudios universitarios en la UCR y completar una maestría en el extranjero

Yo le dije a mamá: “yo me voy a conseguir una beca”, porque yo sabía que mandarme afuera él (papá) no iba a mandarme más que era mujer porque la ley eran los hombres... Entonces, este, yo era terrible, yo le dije a mamá: “yo me voy a conseguir una beca para irme por lo menos un año de aquí porque este viejo me tiene loca, solo joder”, porque papá fregaba (Hilda, p.44).

Estudiar en ese periodo no era una posibilidad sencilla. Fueron muchos los obstáculos que tuvieron que enfrentar y, entre ellos, la elección de la carrera, para algunas, no fue una opción. En las entrevistadas, la elección de la carrera de Educación, ser maestras de Primaria, era la posibilidad de trabajo para apoyar las difíciles condiciones económicas de sus familias. Estudiar una carrera de cinco años era impensable para un sector

La universidad estaba como un poco vedada, no sé por qué, pero sí hubo muchas compañeras que rompieron esos patrones y estudiaron Ciencias Económicas, creo que tres siempre dicen “nosotras fuimos las tres primeras que entramos a Ciencias económicas” y algunas iban a la escuela que se llamaba Filosofía y Letras, que ahora es Letras. (Miriam, p.45).

Dora recuerda las necesidades económicas como un obstáculo para continuar estudios. Ella lo superó apoyada por las propias compañeras y las docentes, quienes establecieron redes de apoyo y formas de solidaridad para revolver las necesidades básicas

Simplemente que a veces me faltaba dinero pa'comer (rie), pero era lo único. Pero ya cuando la profesora esa dijo que todas las de Cartago hiciéramos ahí el almuerzo, ya se nos formalizó la situación. Era duro. Desde las seis y media de la mañana, no había buses tan bonitos como ahora, se llamaban “las cazadoras”. Eran como con unas ventanas corredizas, como de madera, fue en el 54, ya hace bastante tiempo (Dora, p.45 y 46).

Las mujeres que han sido entrevistadas en este trabajo reportan la importancia de su paso por la secundaria y algunas de ellas hacen referencia explícita a la formación recibida en el Colegio Superior de Señoritas, el Colegio San Luis de Gonzaga, el Instituto de Alajuela, la Normal en Heredia y los colegios privados. Destacan la presencia y la motivación de parte de sus docentes para continuar estudios en las aulas universitarias. Recuerdan a las profesoras y profesores quienes, en algunos casos, habían sido también docentes en la Secundaria. Esto las obligó a superar los mandatos hacia las mujeres.

Me topo a un compañero... un amigo del barrio que era hijo de un señor Tassara que tenía un laboratorio, el muchacho este se llamaba Carlos, ya me lo topo y me dice: “¡Hola Hilda! ¿Cómo está? ¿Qué vas a estudiar?” –“Voy a entrar a microbiología”, “ni entrés, ¡qué difícil que es!”. Bueno, me echó una parla y dije yo: “¿qué se cree él, que sólo él puede estudiar?”, más ligero entro, y entonces me metí a estudiar Microbiología (Hilda, p.11 y 12).

Es interesante indicar que la vinculación con la universidad estuvo marcada tanto por las posibilidades reales de acceso (vivir en la ciudad de San José y por el apoyo para viajar y vivir en el Valle Central), por la elección de la carrera y por las condiciones concretas (condición de clase). Es de entender que, para todas, la motivación hacia el estudio las mantuvo entusiasmadas a lo largo de sus vidas e incluso para una de ellas volver a la universidad años después significó superar una depresión

Resulta que, bueno, yo tuve problemas muy, muy dolorosos en mi vida y sufrí una depresión profundísima, mis compañeras fueron muy solidarias, estuve internada en el hospital y, a raíz de eso, yo ni siquiera soñaba, ya yo estaba divorciada con una hija, era madre sola (Vilma, p.50).

Hubo una reunión de médicos y todos me dijeron que yo tenía que salir de mi vida, que era la rutina, que era la escuela y mi hija, después del divorcio, mamá dijo que yo me podía quedar en la casa, pero con la condición de que ella iba a administrar mi salario y yo tenía que vivir como una mujer casada. Entonces, yo llevaba a mi hija a la escuela, al trabajo y nada más, verdad... (Vilma, p.14).

Los doctores me dijeron que nadie podía vivir así como una muerta estando viva, que nadie podía vivir así y que tenía que hacer algo y yo pensé: "¿qué puedo hacer?, ¿verdad?!", como que no chocara con la vida familiar que era muy triste, pero ahí estaba mi hija y mantenía a la hija, pues era el único salario. Bueno, se me ocurrió que yo volvía, que la única opción era que yo quería volver a la Universidad, y entonces decidí estudiar español, que era castellano en esa época, que a mí me había encantado y llegué y pasé el primer año (Vilma, p.13).

A modo de cierre

Las diferentes pinceladas que se han presentado en este trabajo son solo un primer acercamiento a una riqueza de relatos que nos indican la importancia de conocer las voces y las miradas de mujeres que tuvieron la oportunidad de realizar estudios universitarios. Ejercer el trabajo remunerado y contar con educación facilitó, al menos en las entrevistadas, lograr algunos cambios a los mandatos sociales sobre el ser mujer. Así, es evidente que en la sociedad del siglo XX contar con una profesión y trabajo remunerado les permitió su desarrollo profesional y una autonomía económica relativa.

En el caso de las mujeres participantes del estudio, se puede decir que el balance es positivo en relación con su vivencia retrospectiva en el discurso, pero no es posible concluir que ellas hayan vivido en procesos de liberación. Por eso, sus vidas estuvieron marcadas por la doble o la triple jornada laboral en un ir y venir entre lo esperado, lo construido y lo posible.

Los relatos de hoy presentan un escenario visto desde las coordenadas actuales y bajo un discurso posiblemente distinto a como si lo estuvieran viviendo. No obstante, la validez de la información procede justamente de la

memoria y la reflexión de la realidad en el hoy. El balance de lo que compartieron nos deja ver, al menos en este trabajo, las oportunidades y los procesos que vivieron al ser parte de la formación universitaria. Ellas son solo un pequeño grupo con testimonios que requieren seguir siendo registrados, su valor está justamente en el esfuerzo y la motivación por lo que hicieron.

De igual manera, los estudios que se han venido realizando en otros países del mundo y en la región como el de Blázquez (2008), las compilaciones de los trabajos de Blázquez y Flores (2005), los congresos realizados en Curitiba (2010), La Habana (2008), así como la presencia de Norma Blázquez, Olga Bustos de México, Lourdes Fernández de Cuba, Nancy Piedra y Blanca Valladares en el panel sobre mujeres y universidad en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa (2011), organizado por el Instituto de Investigación Educativa (INIE) en Costa Rica, nos abren posibilidades de seguir mostrando el tránsito de las mujeres a la Educación Superior y responder por qué aún siguen existiendo las inequidades de género. Conocer los cuestionamientos que en aquellas épocas enfrentaron las entrevistadas, me hace recordar lo importante que fue su persistencia y la herencia positiva que nos legaron para continuar cambiando y resistiendo a la sociedad patriarcal en la que vivimos.

Esto nos lleva a seguir desmitificando la idea: que no se puede, por ser mujer. Por el contrario, las mujeres⁴ que compartieron sus historias muestran la importancia de la educación, pero también el desarrollo profesional y nos indican sus esfuerzos y luchas personales.

Referencias

- Acuña, A. (1969). **La mujer costarricense a través de cuatro siglos**. San José: Imprenta Nacional.
- Alvarenga, P. (2005) Las samaritanas rojas, las mujeres del partido Vanguardia popular en la constitución de la ciudadanía femenina. **Diálogos. Revista electrónica de Historia**, 5 (1-2). Disponible en <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/n-ante/rhv-5n1.html>
- Blázquez, N. (2008). **El retorno de las Brujas**. México: Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM.

4. Existe otros aspectos y temáticas que se abordan en el informe final de la investigación de Cordero (2011) y que por un asunto de espacio no se expusieron en este trabajo.

- Blázquez, N. y Flores, J. (2005). **Ciencia, Tecnología y género en Iberoamérica**. México: Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM.
- Cárcedo, A. (2007). **Segundo Balance sobre el estado de la equidad de género en la Universidad de Costa Rica. Informe de la Rectoría**. Costa Rica: UCR.
- Cordero, T. (2008). **Informe Final del proyecto de investigación “La participación de las mujeres en la Universidad de Costa Rica entre 1940 y 1960”, # 824-A6-013**. San José, Costa Rica: Centro de Estudios de la Mujer (CIEM), UCR.
- Cordero, T. (2011). **Informe Final del proyecto de investigación “El impacto de la formación universitaria en la vida de las mujeres que estuvieron vinculadas a la Universidad de Costa Rica en las décadas de los años 1940 y 1950” # 724-A9-310**. San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación, UCR.
- Fernández, L. (2010). Género y Ciencia entre la tradición y la transgresión. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos. (Coordinadoras). **Investigación Feminista epistemología, metodología y representaciones sociales**. México: Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM.
- Flores, A. (2001). **Ni histéricas, ni reinas, ciudadanas, mujeres y política en Costa Rica, 1940-1949**. (Tesis de Maestría). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Fumero, P. (2005). **Cultura y Sociedad en Costa Rica 1914-1950**. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- González, Y. (2006). **Educación y Universidad**. Costa Rica: Editorial de la UCR.
- Herrera, R. (2000). **Formas de lucha y organización de las maestras costarricenses. 1930-1940. Proyecto de investigación (VI-DGI 37-31-98)**. San José, Costa Rica: Instituto de investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC).
- Martínez, E. (2010) Mujeres en Educación y Trabajo en Venezuela: un largo recorrido que no termina. **Revista Venezolana de Estudios de la mujer**, 15 (34), 139-160.

- Molina, I. (2000) **La feminización de la ocupación docente en Costa Rica principios del siglo XX. (Conferencia dictada en el Instituto Iberoamericano de la Universidad de Helsinki)**. Disponible en http://www.helsinki-fi/hum/ibero/xaman/articulos/2000_03/molina.html
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). **Memorias del VII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género**. La Habana, Cuba.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). **Memorias del VIII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género**. Curitiba, Brasil
- Quesada, J. (2003). **Estado y educación en Costa Rica. Del agotamiento del liberalismo al inicio del Estado interventor: 1914-1949**. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, E. (2003a). **Los discursos sobre la familia y las relaciones de género en Costa Rica (1890-1930)**. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, E. (2003b). **Dotar de voto político a la mujer. ¿Por qué no se aprobó el sufragio femenino en Costa Rica hasta 1949?** San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, E. (2005). Visibilizando las facetas ocultas del movimiento de mujeres, el feminismo y las luchas por la ciudadanía femenina en Costa Rica (189-1953). **Diálogos. Revista electrónica de Historia**, 5 (1-2). Disponible en <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/esp-genero/2parte/CAP14Eugenia.htm>
- Rodríguez, E. (2006). **Divorcio y Violencia de pareja en Costa Rica (1800-1950)**. Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Solano, M. (2005). **La Liga Feminista Costarricense y el inicio del largo camino por el voto de las mujeres en Costa Rica**. (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Tovar, M. (2010). Editorial. **Revista Venezolana de Estudios de la mujer**, 15 (34), 11-24.

MUJERES MÁS ALLÁ DEL CRISTAL: EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA.

Lourdes Fernández Rius

En este artículo presentaremos algunas ideas acerca de los avances y limitaciones en cuanto a la equidad de género en la Educación Superior en Cuba. Se presenta una panorámica cuantitativa del tema sí como una incursión en las percepciones de académicas en este sentido a partir de investigaciones realizadas con estudios de casos e historias de vida.

El acceso pleno de las mujeres a la educación fue una de las primeras vías a través de la cual comienza a impulsarse la igualdad de derechos, la equidad y la justicia social en Cuba en las últimas décadas. Ello origina que se aprecie una creciente integración y participación activa en la vida laboral, social y política del país así como una ascendente presencia en cargos de toma de decisiones.

Cuba posee una población de 11 241 291 millones de habitantes de los cuales el 49,92 % son mujeres. En el país, las mujeres representan el 34% de quienes dirigen en las instituciones del Estado a niveles ministeriales, de gobierno, empresariales. El 45%, el 78% y el 62% de quienes laboran en los sectores de servicios, administrativo y técnico profesional respectivamente, y el 18% de quienes laboran en el sector obrero (Oficina Nacional de Estadística, 2005).

La Asamblea Nacional es el parlamento cubano al cual se accede de modo representativo a través de las instancias municipales, provinciales hasta la nación, por medio del voto secreto y directo. Dicho parlamento posee, en estos momentos, un 40% de mujeres diputadas.

En cuanto a la equidad de género en Ciencia y Tecnología si hacemos un análisis histórico de las mujeres graduadas de la Educación Superior en Cuba en los últimos 45 años se aprecia cómo de una matrícula muy inferior al 10% de mujeres en la graduación de 1960 se produce un ascenso importante a un 30% en 1975 y a más del 50% a partir de 1990, que se mantiene creciente hasta las cifras actuales de más del 60% de mujeres graduadas en este nivel de enseñanza (Arrechavaleta, 2003).

En Cuba, el ámbito profesional de las ciencias está constituido por el 50.4 de hombres y el 49.6 de mujeres para una igualdad presencial de género. Se ven universidades con mayoría de mujeres matriculadas y en el ejercicio

profesional. De igual modo, se avanza en la presencia de mujeres en cargos de toma de decisión en Educación Superior y en la esfera de las ciencias.

Sin embargo, la marca de género se visualiza hoy nítidamente en la división sexual del trabajo científico y en la dicotomía entre lo que es ciencia y lo que no: “ciencias exactas, fuertes o duras”, asociadas a la razón, al desarrollo del pensamiento lógico, a las metodologías cuantitativas, en las cuales están mucho más representados los hombres y “ciencias sociales o blandas” más bien asociadas al cuidado, al servicio, a lo humano, al contacto con los demás, es decir, las ciencias sociales, las cuales se abren al espacio de la ciencia con la timidez que genera una aproximación cualitativa en la construcción del conocimiento donde existe un predominio de mujeres o **segregación horizontal**.

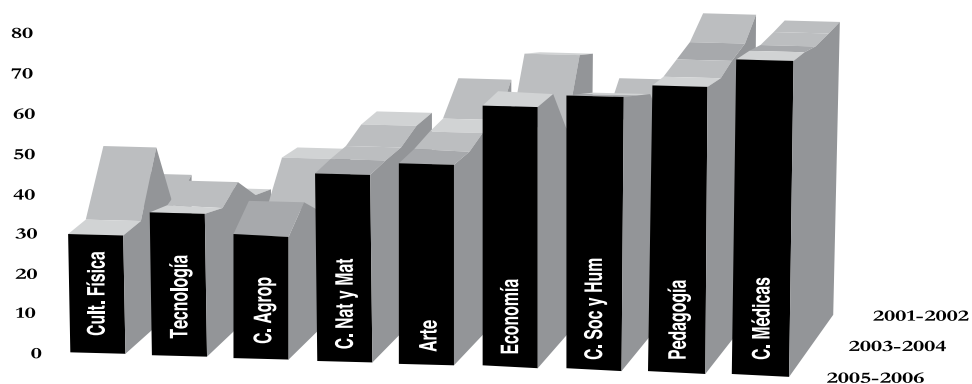


Figura 1.
Fuente: Ministerio de Educación Superior. Departamento de estadísticas. (2008)

Si observamos el gráfico, las áreas de la ciencia con menos presencia de mujeres son: Cultura, Física, Tecnología, Ciencias Agropecuarias aunque con creciente matrícula sin alcanzar aún la paridad. El resto de las ramas presentan paridad presencial o mayor presencia de mujeres, esto último más acentuado en Ciencias Médicas, Pedagógicas, C. Sociales – Humanísticas y Ciencias Económicas; lo cual habla de cierta persistencia en la segregación horizontal de las ciencias a la vez que de una ruptura en este sentido, lo cual se aprecia en la mayor presencia de mujeres en disciplinas tradicionalmente con más hombres como la Medicina y la Economía.

Asimismo, cuando examinamos las categorías científicas y académicas apreciamos que en las más elevadas existe mayor presencia de hombres. De igual modo, en la medida en que los cargos directivos son jerárquicamente más altos aumenta la presencia de hombres y disminuye la presencia de mujeres como sucede, por ejemplo, en los cargos de dirección en

los ministerios o en centros de investigaciones. Cuando en la estructura ocupacional las mujeres están en los escalones más bajos o escasamente representadas en puestos de toma de decisiones estamos ante una **segregación vertical** de las ciencias.

En el siguiente gráfico se ilustra la presencia, de acuerdo con el sexo, en cargos de primer nivel como viceministros, rectores, directores de centros en la Educación Superior. Las mujeres están menos representadas que los hombres.

Cargos de Dirección Educ. Superior por sexo (1er nivel)

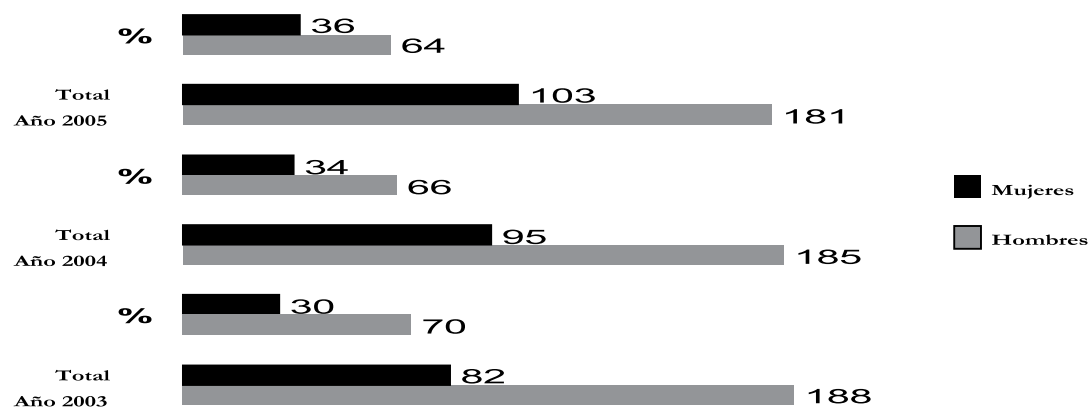


Figura 2. Cargos de dirección Educ. Superior por sexo.
Fuente: Oficina de Recursos Humanos. MES. Ciudad de La Habana. Cuba 2006.

Oficina de Potencial Científico. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medioambiente (2008). Se observa que quienes dirigen las ciencias son fundamentalmente hombres.

Directores/as de Centros de Investigación (2006)

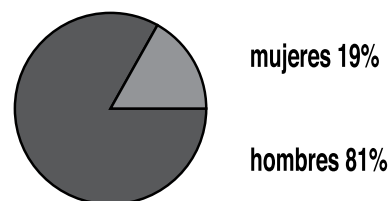


Figura 3. Directores de centros de investigación.

Veamos otros datos. La condición de académica o académico la otorga la Academia de Ciencias de Cuba a quienes alcanzan resultados relevantes en la investigación científica. En el siguiente gráfico se aprecia esta situación en los últimos 15 años durante los cuales son mucho menos las mujeres que alcanzan esta condición con respecto a los hombres.

Académicas y académicos por períodos (9/2010)

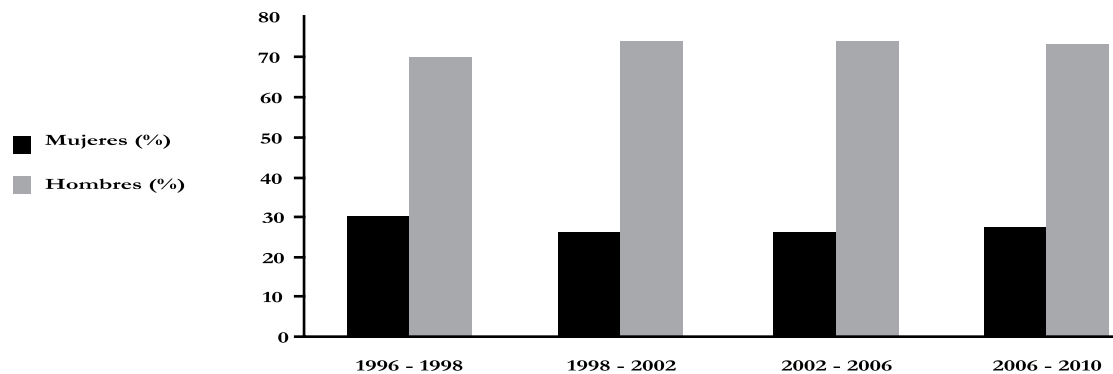


Figura 4. Académicas y académicos por períodos.

¿Por qué si existe paridad presencial de género en las ciencias se produce disparidad en detrimento de las mujeres en ciertas disciplinas? ¿Por qué existe disparidad en el ascenso académico y a los puestos de toma de decisiones?

La presencia en paridad de las mujeres en las ciencias no es ya el problema de la realidad cubana donde se han alcanzado importantes logros. El asunto ahora es examinar las determinadas características que adopta esta presencia.

Estamos ante una contradicción: no existe un ajustado equilibrio entre el aumento de la cantidad de mujeres en las universidades, en las ciencias y la tecnología y la celeridad en el ascenso de las mujeres en su carrera académica.

¿Qué indica esta contradicción? ¿Cómo entenderla? Esto es muestra la existencia de limitaciones en cuanto al progreso en equidad de género en las ciencias y tecnologías en el país, a pesar de que se haya logrado la paridad presencial.

¿La insuficiente presencia aún de hombres en ciencias y profesiones tradicionalmente femeninas y la existencia de ciencias y profesiones representadas fundamentalmente por hombres indican perpetuidad de la cultura patriarcal?

Para continuar profundizando en este tema y precisar algunos factores que pueden estar subyaciendo a la perpetuidad del androcentrismo en las ciencias y en la subsistencia de discriminación de las mujeres en este espacio hemos realizado una investigación cualitativa a partir del análisis de historias de vida y de entrevistas a profundidad con mujeres académicas de la Universidad de La Habana desde la perspectiva de género. Hemos elegido dos áreas de las ciencias: una tradicionalmente representada por mujeres, Ciencias Sociales y otro que no ha sido así, pero que emerge en los últimos años como uno de los más representados por mujeres, Ciencias Naturales-Experimentales. Asimismo, se eligieron a ocho mujeres que se encontraban en el período de madurez de su actividad académica con más de 55 años de edad y que ejercen la docencia y la investigación en la Universidad de La Habana. Por su edad constituyen parte de esas primeras mujeres que irrumpieron en las aulas universitarias en los inicios del período revolucionario.

Los resultados que presentamos derivan de las historias de vida y entrevistas a profundidad realizadas a estas mujeres.

Historias de vida y subjetividad femenina

Casi todas poseen la categoría de profesora titular y son doctoras. Todas han tenido y/o tienen actualmente responsabilidades institucionales y/o políticas. De todas las académicas, sólo una mantiene un matrimonio estable de más de tres décadas y una es soltera. Las demás han tenido dos o tres nupcias o uniones consensuales. Todas tienen hijos, con excepción de una de ellas.

Las mujeres académicas de estas edades provienen de familias en las que no predominaba la tradición de profesionales, pertenecían a la clase media o media alta y se educaron en un clima cultural y económicamente favorable.

Los padres y otras figuras masculinas constituyeron modelos a seguir en su desarrollo personal, a la vez que ellas protagonizaron una ruptura con respecto al modelo de mujer tradicional que mostraban sus madres.

Las oportunidades reconocidas por estas mujeres se refieren al enriquecimiento intelectual y personal que les proporciona ser profesoras universitarias. Primeramente, es muy valorado el propio hecho de desempeñar una labor que se corresponde con sus intereses y necesidades, así como la posibilidad de interactuar con personas del ámbito académico ya sea dentro o fuera del país.

A pesar de considerar que existe equidad de oportunidades, algunas de ellas refieren que las mujeres están en desventaja para el aprovechamiento

de estas, lo cual demuestra determinada sensibilidad ante situaciones de discriminación hacia la mujer, fundamentalmente por la subsistencia de roles tradicionales de género

¿Diferencia entre hombres y mujeres a la hora de desempeñar su trabajo?, claro que la hay, pero no es un problema de capacidad, es un problema de tiempo, de dedicación. No puedes hacer lo mismo que un hombre de igual capacidad que tú, que cierra la puerta de la calle y el problema que dejó allá dentro, allá dentro se quedó (...) no importa que sea doctora, ni profesora titular, ni vicedecana, en la familia eres la mujer, y todo el mundo lo da por sentado (...) hay que ser muy fuerte para lograr defender tu espacio y tus derechos.

La subsistencia de roles de género tradicionales en el ámbito familiar constituye una de las **barreras** principales encontradas en la carrera profesional en estas mujeres. Su propio desempeño dentro de las familias las limita para lograr un desarrollo profesional más excelente

No existe equidad en nada en la sociedad, porque mientras tú tengas una carga familiar incomparablemente mayor a la del hombre no puede haber equidad. Puede haber equidad en que si tú eres el autor principal de un logro científico te lo reconocen, lo que pasa que las posibilidades que tienes para llegar a ser el autor principal están muy lastradas por tus obligaciones familiares...

Las mujeres para llegar tienen que derrochar una cantidad de energía superior, un sacrificio superior, solo llegan las más inteligentes, las más dedicadas, las que se sacrifican enormemente y nunca llegan porcentualmente igual que los hombres, no pueden, claro también hay que ver si uno está dispuesta a renunciar a lo otro.

Se manifiesta una reflexión crítica acerca de la preservación de una sociedad androcéntrica donde los hombres son mayoría en puestos más protagónicos, ya sean de liderazgo o de competencia investigativa.

Muchas son conscientes de que su trayectoria ha sido relevante y que en este sentido, han hecho mucho más de lo que se espera de la mujer, desde una mirada tradicional

Yo siempre digo que la vida es una ruta, no es un metro que tú tienes las estaciones preestablecidas, es como un surfista, porque tú tienes que ir con la tabla, pero tienes que hacerle surf a la ola que viene, tienes que enfrentar la ola y después seguir en equilibrio...

Sin embargo, son múltiples los costos personales y fundamentalmente en la esfera familiar, percibidos por las académicas

(...) pude, a costa de sacrificar muchas veces a los niños, sacrificar muchas cosas, salud, sacrificar la estabilidad de la pareja, pero mi idea era poder con todo, poder avanzar profesionalmente, poder ser madre, tener una familia, poder como malabarista manejar todo esto. (...) he pagado algún precio por haber tenido un desempeño exitoso en mi carrera y esto ha influido de alguna manera en mis matrimonios anteriores.

El ser mujeres transgresoras, con motivaciones y formas no tradicionales de asumir la vida doméstica y la distribución del tiempo, representan supuestos rivales intelectuales para sus parejas, lo cual ha propiciado la inestabilidad en estos vínculos.

Noción del liderazgo en las ciencias

Algunas de ellas acentúan determinadas habilidades relacionales que tienden a estar presentes en muchas mujeres y que les posibilitan estilos de dirección más participativos, persuasivos y democráticos

Las mujeres nos comportamos como mujeres, somos más maternales a veces, damos más nivel de participación, damos más espacio al diálogo, permitimos más que la gente se sienta parte, no quiere decir que uno al final no imponga su criterio, todo el que tiene cargos es porque es de carácter fuerte y acaba imponiéndose de alguna manera, pero las mujeres lo hacemos de una manera menos frontal, más suave, que no quiere decir que no lo hagamos, lo hacemos...

Las mujeres somos más persuasivas, en el estilo de dirección somos más perfeccionistas que los hombres. Las mujeres logran establecer un ambiente más favorable para el convencimiento, las discusiones.

Según las entrevistadas, en las mujeres se perciben estilos de dirección más orientados a las relaciones humanas, al diálogo, a la participación de los otros. Mientras que aprecian que los hombres se orientan más a la tarea, utilizan menos los colectivos siendo menos persuasivos. Se destaca una vinculación entre la afectividad históricamente asociada con la mujer y la objetividad y racionalidad con la que deben funcionar los hombres desde las asignaciones patriarcales.

El hombre se presenta como figura protectora a partir de una supuesta superioridad en relación a la mujer, quien es asociada con la debilidad y dependencia.

Muy interesante es el análisis acerca de la supuesta “masculinización” de mujeres directivas. En este sentido, es importante considerar que la cultura patriarcal prevalece hoy en nuestra sociedad y que el estilo de dirección predominante desde esta ideología tiende a ser más autoritario en los diversos ámbitos. A partir de aquí, se supone que las mujeres que asumen puestos de toma de decisión, aún en minoría, se orientan por el modelo de liderazgo “masculino”, se sienten también más observadas y ello, generador de inseguridad, puede exacerbar los propios matices androcéntricos de la dirección al extremo de ser rechazadas por las propias mujeres

Yo me he puesto a observar a muchas mujeres dirigentes que yo conozco. Son mujeres que son sumamente femeninas en su vida personal; (...) sin embargo, cuando están entonces en el rol, la mayoría de las veces tienen el ceño fruncido, poca risa, una forma un poco dura de hablar, cortante. O sea, que tú ves esa mujer en su rol de dirigente y la vez en su rol familiar y son dos cosas diferentes. Y yo sé que la vida en el ámbito familiar es una cosa diferente de la vida en ámbito laboral, pero si tú eres una persona dulce y amable no tienes por qué volverte un monstruo porque estás dirigiendo una tarea. Tú puedes ser dulce y amable y que la gente te respete (...) las mujeres lo que tienden a reproducir la conducta del hombre para ser figuras de autoridad.

Es muy probable considerar que la propia subsistencia de un estilo directivo autoritario, patriarcal en la sociedad que exige gran demanda de tiempo genere rechazo a estos roles en algunas mujeres aunque incluso, durante toda su vida se hayan desempeñado en este sentido.

Existe también la benevolencia de género o intención de “protegerla” del exceso de trabajo que supondría desempeñar cargos de dirección.

O la idea ya debatida en diversas investigaciones acerca del supuesto desinterés o ausencia de motivaciones de logro en algunas mujeres

Otras reflexiones, en especial en las científicas naturales, constituyen evidencia de la existencia en ellas de insuficiente conciencia y análisis crítico desde una perspectiva de género de las situaciones de liderazgo en sus instituciones. Por ejemplo, en la Facultad de Química se produce un hecho interesante: los departamentos docentes son dirigidos por mujeres y los grupos de investigación, que son los que poseen más recursos y financiamientos, son dirigidos por hombres. Esta división administrativa no es usual

en las restantes Facultades. Resulta significativo que estas mujeres entrevistadas no logren profundizar en el análisis de esta diferencia e incluso se percatan del hecho en el propio acto de la entrevista. Esto es indicador de esta insuficiente conciencia de género de la que hablamos y de la existencia de una familiaridad acrítica con inequidades que no logran visibilizar.

Para todas las académicas, la inequidad de género en el ámbito de las ciencias, se observa fundamentalmente en la desigual distribución de puestos de dirección entre mujeres y hombres.

(...) somos mayoritariamente muchachas; sin embargo, muchos dirigentes son varones, aquí el que entra varón termina dirigente.

(...) en el mundo académico siguen gobernando los hombres, la ideología masculina (...) ¿Quién es el rector de la universidad?: un hombre, ¿quién es el Ministro de Educación Superior?: un hombre, no importa que haya vicerrectoras mujeres (...) yo vivencio a diario el machismo que hay en este país (...) Siempre la figura de prestigio en un lugar determinado es el hombre.

Asimismo, se reafirma la capacidad reflexiva y crítica de estas mujeres en función de la segregación vertical que hasta la actualidad se percibe en el ámbito académico

Creo que la sociedad respeta a la mujer igual que puede respetar a un hombre. Pienso que hay dos cosas, las mujeres académicas si tienen hijos se quedan un poco atrás de los hombres, inevitablemente. Esto hace que las mujeres estén en desventaja a la hora de asumir cargos de dirección de primer nivel, directora de grandes centros, por ejemplo, de investigaciones, de los principales grupos de investigación, los líderes científicos son mayoritariamente hombres.

¿Diferencias entre mujeres y hombres a la hora de acceder, de mantener puestos de toma de decisiones? Sí, claro. Hay dos problemas: uno es la carencia de tiempo, pero hay un problema subjetivo que está en la mente de los jefes que casi siempre son hombres ¿has visto alguna rectora? Nos dejan llegar pero hasta un lugar. Piensan que la mujer no le va a dedicar todo el tiempo necesario a la actividad porque está halada (arrastrada, atraída) por otras cosas. La mujer se acostumbra a hacer las cosas con más eficiencia, porque tiene menos tiempo.

Las reflexiones de estas mujeres, en cuanto a los criterios y valoraciones del quehacer científico, señalan la cuota de sacrificio que incorporan en su cotidianidad y que no afrontan los hombres. Esta diferencia, según sus juicios, está marcando la inequidad existente en cuanto al desarrollo, a la superación profesional y al ascenso en este ámbito como a la posibilidad de ocupar puestos de responsabilidad.

Para muchas mujeres que poseen lugares destacados en las ciencias esto ha sido a costa de reeditar valores tradicionales, de vivenciar tensión entre la tradición y la innovación, de transitar, aún sin conciencia, por la discriminación y exclusión. Otras no han avanzado suficientemente, otras han abandonado el escenario, otras han preferido no llegar.

Detrás de este fenómeno, que ya hemos indicado como segregación vertical de las ciencias, subyace determinada subjetivación estereotipada de género que impide cambiar la vida de mujeres, de hombres y a la ciencia misma. Esta es una de las causas sociopsicológicas que, de modo velado y a veces manifiesto, puede influir en la discriminación de las mujeres para que ocupen cargos.

Subsiste el “Techo de cristal” para las mujeres, como un nivel que no pueden sobrepasar donde existe una socialización desde una cultura patriarcal que las impulsa en una dirección. Existe una socialización de género en virtud de la cual se forman las subjetividades de mujeres y de hombres cuya transformación es más profunda y lenta a la vez que la propia autoestima se nutre en este sentido. Por su parte, los varones también socializados en esta cultura se gratifican conservando el poder que ampara un contexto que perpetúa y recicla el patriarcado.

Una de las causas de esta inequidad de género en las ciencias es que subyace en la sociedad y en la cultura determinada subjetivación estereotipada de género. Este hecho cristaliza en las familias, en el profesorado, en las instituciones educativas, científicas, sociales en general, en quienes desempeñan cargos de dirección, en los mensajes de los medios, en el arte, etc. Desde esta diversidad de espacios y canales se forma, produce y reproduce una subjetivación sexista, estereotipada que puede influir en la discriminación de las mujeres para que accedan a unas u otras ramas de las ciencias, para que ocupen puestos de dirección, así como la prevalencia de una noción androcéntrica de las ciencias y en el estilo del desempeño en este ámbito y en la propia sociedad, lo cual ha sido insuficientemente develado, criticado y desarticulado hasta hoy así como un sincretismo de género en la subjetividad femenina.

Los avances en cuanto a la paridad y equidad de género se observan principalmente en el ámbito social, institucional, del trabajo remunerado aunque continúa el androcentrismo y el sexismo en la cultura, en la vida laboral, en las ciencias, en la organización de diversas actividades y en los tiempos.

Esto habla, también, de la subsistencia de estereotipos, del acento colocado en la necesidad del progreso de las mujeres y de cierta noción de lo femenino así como de la urgente necesidad de incorporar a los hombres en el desmontaje y redimensión de tales estereotipos

El sexismo en la ciencia no solo requiere de políticas y de cierto tiempo para su erradicación, sino que demanda con urgencia, cambios esenciales en la subjetivación de género, en las nociones de lo que significa para las personas dedicarse a las ciencias y las características de quienes las ejercen. Estos elementos demandan de acciones que trascienden las políticas para intervenir con acciones educativas a diversos planos y niveles promoviendo así el continuo camino hacia la equidad social.

Por ello, develar las barreras mucho más subjetivas hoy, en determinados contextos sociales en los que se ha logrado avanzar más en el acceso de las mujeres a la educación, es una urgencia en este tema de equidad en género y ciencia.

Existe igualdad de oportunidades en la sociedad cubana para acceder a la educación y a las ciencias. El acceso es selectivo en las propias instituciones educativas públicas donde se forma toda la juventud sin distinción de raza o extracción socioeconómica y cultural. Sin embargo, se constata que las mujeres están en desventaja para su aprovechamiento, fundamentalmente por la persistencia de nociones y roles de género tradicionales, en especial en la vida personal, pues permanece en la sociedad el criterio y la práctica de que la mujer es la que debe atender a la familia. De este modo, la maternidad¹, la doble carga de trabajo, la responsabilidad con los adultos mayores de la familia y las tareas del cuidado deben seguir siendo asumidas por ellas. Esto impide la total equidad y constituye una de las barreras principales en la carrera profesional, limitando el logro de un desarrollo científico más acelerado, excelente y ascendente en comparación con los colegas varones lo que constituye en sí una situación de discriminación

La asunción y asignación de los roles de género en las mujeres profesionales estudiadas, se comporta de forma transicional, lo que se traduce en el rompimiento parcial con los mandatos culturales establecidos para ellas (acceder al saber, acreditarlo, tener un proyecto propio de autonomía en este

1. Cuba posee un índice de natalidad de 9.99 por cada mil habitantes en el 2011. Comparando con 221 países, Cuba ocupa el lugar 192 en cuanto al índice de natalidad. Fuente: CIA World Factbook Consultado en http://www.indexmundi.com/es/cuba/tasa_de_natalidad.html

sentido, asumir liderazgos en las ciencias) junto a la reafirmación de otros (el cuerpo como objeto de deseo, asunción predominante de las tareas domésticas, posiciones lastimosas, culposas o de subordinación con respecto a sus parejas, asunción sacrificial de la maternidad, estereotipos asociados a los perfiles sesgados de género según una u otra profesión y ciencia).

De aquí que hablemos de un proceso de transición, donde, a pesar de las transgresiones, estas mujeres siguen perpetuando formas tradicionales, sustentadas por la ideología patriarcal, de concebir, asumir y asignar la feminidad, la masculinidad, el ser mujer, el ser hombre, la vida familiar, la maternidad y la vida amorosa.

A la vez que se orientan hacia la emancipación en los espacios públicos, preservan las asignaciones tradicionales en el ámbito privado asociadas a cierta subordinación y limitación en su autonomía subjetiva. Irrumpen en las ciencias exitosamente a la vez que siguen aspirando a cumplir, tal como el mandato cultural prescribe, los roles de madres, esposas y amas de casa. Estamos ante lo que Marcela Lagarde (2000) ha denominado como sincretismo de género y que a nivel psicológico estamos designando como subjetividad fragmentada.

Al mismo tiempo, en el ámbito privado, los cambios han sido más lentos, siendo este además, un espacio de reciclaje y reproducción del orden de poder de género evidente en indicadores de desigualdad que aún persisten y que se manifiestan de acuerdo con el nivel educacional de la población.

Persisten en la práctica situaciones de discriminación de género en las ciencias y en la sociedad que es necesario atender para continuar el avance y desarrollo que en este ámbito se ha alcanzado en el país.

Se hace necesario promover políticas educacionales que impulsen la continuidad del desarrollo de las mujeres en el campo laboral y en especial en las ciencias. Políticas que promuevan comprensión social y familiar hacia las mujeres que va desde el aseguramiento de una infraestructura material hasta la redimensión del papel de los hombres dentro del hogar, la familia y las relaciones de pareja, así como acciones que favorezcan el desmontaje de la cultura patriarcal.

Referencias

Oficina Nacional de Estadística. (2005). **Anuario estadístico de Cuba 2004**. Ciudad de La Habana, Cuba.

Arrechavaleta, N. (2003) **Matrícula estudiantil, egresados y población ocupada a nivel superior en Cuba. Estudio de género**. (Ponencia presentada en el V Taller Internacional: "Mujeres en el Siglo XXI"). Universidad de La Habana, Cuba.

Universidad de La Habana. (2006). **Informe Departamento de Recursos Humanos**. Ciudad de La Habana, Cuba.

Universidad de La Habana. (2006). **Informe Dirección de Economía**. Ciudad de La Habana, Cuba.

Lagarde, M. (2000). **Claves feministas para la autoestima de las mujeres**. Madrid, España: Editorial horas y Horas.

LAS DIRECTORAS DE LA UNAM: TRAYECTORIAS Y CONTRIBUCIONES

Norma Blazquez Graf

Olga Bustos Romero

Introducción

Aunque en la actualidad ya existe un mayor reconocimiento de la presencia de las mujeres en la academia y es más visible su participación y papel activo en el quehacer científico y tecnológico en todo el mundo, se siguen presentando barreras que les impiden incorporarse en estos campos en condiciones de equidad.

Esto se manifiesta tanto en la existencia de una segregación por áreas, traducida en la escasa presencia femenina en algunas ramas y disciplinas del conocimiento, como en la existencia de una segregación jerárquica, que se observa en las dificultades de las mujeres para acceder a puestos de mayor nivel académico y de responsabilidad o toma de decisiones, así como a distinciones, premios y reconocimientos.

Desde la Conferencia Mundial sobre la Ciencia y la Tecnología, celebrada en Budapest en 1999, se afirmaba que: “La igualdad en el acceso a la ciencia no es sólo un requisito ético y social para el desarrollo humano, sino también una necesidad para apreciar todo el potencial de las comunidades científicas del mundo y para orientar el progreso científico hacia la solución de las necesidades de la humanidad”, y se añadía: “Las dificultades enfrentadas por las mujeres, que constituyen la mitad de la población en el mundo, para acceder y avanzar en carreras de ciencias, y en la participación en la toma de decisiones deben ser abordadas de inmediato” (Conferencia Mundial sobre la Ciencia y la Tecnología, 1999).

Esto también ha sido abordado en las recomendaciones finales que la UNESCO elaboró a partir de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción, realizada del 5 al 9 de octubre de 1998, en París, Francia. (UNESCO, 1998).

A más de una década, diversas investigaciones e informes sobre la participación de las mujeres en los distintos niveles de la trayectoria científica y de investigación, así como en los diversos puestos de dirección y decisión, tanto en la academia, como en los sectores gubernamentales y parlamentarios,

o la industria y los negocios¹, muestran que esta participación femenina sigue siendo muy baja con respecto a sus pares hombres que tienen la misma calificación y experiencia (UNESCO, 2009).

Como en otras partes del mundo, en México se observa que conforme se avanza en las diferentes etapas de la carrera académica, la proporción de mujeres disminuye y los niveles más altos son ocupados por hombres, por lo que nos interesa conocer la trayectoria de académicas directoras que han llegado a esas posiciones.

El trabajo que describimos a continuación, forma parte de una investigación más amplia en curso, sobre la participación de las mujeres en la Educación Superior, la ciencia y la tecnología, donde el propósito principal ha sido el estudio a través de historias de vida para hacer visibles las trayectorias y contribuciones de las académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como conocer los mecanismos que influyen en su presencia, representación y reconocimiento.

En particular, presentamos el análisis histórico-biográfico de 6 académicas que se han desempeñado como directoras en facultades e institutos de la UNAM, con el objetivo de conocer más sobre sus experiencias en puestos de dirección, sobre los cambios de mentalidad que se producen en ellas al ejercer el poder y las maneras en que éste se ejerce, sus proyectos de vida, así como las estrategias que han desarrollado para llegar y dejar huella en sus cargos directivos.

Presencia de las Mujeres en Educación Superior y Ciencia

En la mayoría de los países del mundo se ha logrado la equidad entre hombres y mujeres en el ingreso a la Educación Superior, después de que las universidades estuvieron prohibidas para las mujeres por más de un siglo y medio. La población femenina en ese nivel pasó de un tercio de la matrícula total en 1960, a casi la mitad en 1995, y llega a 50% en el 2000, pasando en 2007 a 51% (Blazquez, 2008). Actualmente, la matrícula de las mujeres supera a la de los hombres en varias regiones, como en Europa Central y del Este, en Asia central, en América Latina y el Caribe, y en América del Norte (UNESCO, 2008; 2009). Sin embargo, cuando el análisis se hace por países, se observa que en algunos todavía las mujeres están por abajo del 50%.

1. Recientemente, la sección de Negocios de El País, dedicó 5 páginas completas para hablar de esta situación en España, bajo el título: "Faltan mujeres con poder. La presencia femenina en los consejos del Ibex crece, pero sólo supone el 11%". (El País, Sección Negocios, domingo 10 de julio de 2011).

En cuanto a la participación de las mujeres dentro del personal académico de las instituciones de Educación Superior e investigación, en la Unión Europea las mujeres representan solamente 44% del personal académico C, 36% del B y 18% del personal académico que tiene el grado más alto (A) (Comisión Europea, 2009). En los Estados Unidos la participación femenina en las facultades y centros académicos mostró que en 2005–2006 las mujeres representaban 34% en todas las facultades ocupando sólo 24% de las posiciones de profesoras de tiempo completo (Blazquez, 2008). En México y en particular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la participación de las mujeres dentro del personal académico muestra una situación similar, ya que en la categoría más alta, que es la de Investigadora Titular C de tiempo completo, representan sólo 27% (Blazquez y Bustos, 2008).

En lo referente a la participación de las mujeres en la ciencia, las cifras muestran que es de alrededor del 30% en todo el mundo, por lo que siguen siendo una minoría en la investigación científica. Los porcentajes promedio por región son de 45% para América Latina, que muestra grandes variaciones de acuerdo al país de que se trate, en Europa 34%, en África 33%, en Asia 18% y en Oceanía 39% (UNESCO, 2010).

En la Unión Europea, las mujeres representan 37% de todas las personas que hacen investigación en el sector de la Educación Superior, 39% en el sector de gobierno y 19% en el sector empresarial y de negocios (Comisión Europea, 2009).

En México, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es la fuente para tener una estimación del número de personas dedicadas a la investigación en el país. Éste se creó en México en 1984, cuando las mujeres representaban el 19% (Blazquez y Flores, 2005) y su incorporación se ha ido incrementando lentamente hasta alcanzar en 2010 sólo el 33%. También, se observa que a mayor nivel en el SNI menor es el porcentaje de mujeres, con notables variaciones por áreas del conocimiento: 40% en el nivel de Candidatas a Investigadoras, que es el nivel inicial; 35% en el nivel I; 28% en el nivel II; y 20% en el nivel III.

Los porcentajes de mujeres por área del conocimiento muestran lo siguiente: 50% en Humanidades y Ciencias de la conducta; 45% en Medicina y Ciencias de la Salud; 37% en Ciencias Sociales; 36% en Biología y Química; 31% en Biotecnología y Agropecuarias; 20% en Ingeniería; y 19% en Ciencias Físico-matemáticas y de la tierra. Como puede observarse, las mujeres representan solo la quinta parte en el nivel III, que es el más alto del SNI, y también son la quinta parte en las áreas del conocimiento de Ingeniería, así como en Ciencias Físico-matemáticas y de la tierra. (Bustos, en prensa).

Acceso de las mujeres a puestos de dirección, así como a distinciones y asociaciones académicas

En los primeros años del 2000 (Comisión Europea, 2001; 2003) se mostró que en toda la Unión Europea eran considerablemente pocas las mujeres con cargos científicos superiores, así como las que participaban en comités científicos importantes y en la toma de decisiones en cuestiones científicas. En el sector académico, los datos de la Unión Europea también mostraron que sólo 15% de quienes tenían los puestos de más alto nivel eran mujeres. A partir de esos resultados, se documentó que la baja representación de las mujeres en la ciencia, además de ser una injusticia, era una amenaza contra el objetivo de alcanzar la excelencia, por lo que se formularon recomendaciones a los organismos que forman, dan financiamiento y emplean a personal de investigación, así como iniciativas para modernizar el sistema de evaluación por pares y garantizar la equidad, y para 2006 este porcentaje de mujeres representó 18% en las posiciones de más alto nivel en el sector científico. (UNESCO, 2006; y Comisión Europea, 2006; 2010).

En el caso de México, el panorama muestra que todavía hay muy pocas mujeres en puestos de alta responsabilidad, así como en colegios académicos o asociaciones que reconocen la trayectoria y labor realizada en los distintos campos del conocimiento y la cultura. Por ejemplo, en las instituciones de Educación Superior existen pocas rectoras de universidades. En la actualidad, hay mujeres rectoras en la Universidad Autónoma de Tabasco, en la Universidad de Michoacán, en el Instituto Politécnico Nacional, en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (Bustos 2003; 2008). En asociaciones o colegios académicos y científicos sucede algo similar, por ejemplo, en el caso de El Colegio Nacional, que fue fundado desde 1943, y que de acuerdo con su decreto de creación tiene por objetivo principal la difusión de la cultura superior en el país, en toda su historia solamente se han admitido 3 mujeres, incorporadas en años recientes. Asimismo, en la Academia Mexicana de Ciencias, se observa que desde su fundación en 1958, hasta el momento, solamente han habido 17 mujeres en su consejo directivo y únicamente ha habido una mujer en el cargo más alto de este consejo, que es el de presidenta; adicionalmente, del total de sus integrantes en 1997, sólo 19% eran mujeres, y este porcentaje no ha cambiado mucho, ya que para 2008 solamente alcanza 22%, (Academia Mexicana de Ciencias, 2009).

De igual modo, las mujeres reciben menos reconocimientos y premios. Una ilustración son los premios nacionales de artes y ciencias que se dan anualmente por el gobierno de México desde 1945, reconociendo a las personas más sobresalientes por su obra en las letras, las bellas artes, la historia y las ciencias sociales, las ciencias exactas y la tecnología, así como a la difusión y preservación de las artes y las tradiciones

populares del país. Este año, al igual que en años anteriores, se entregó a más hombres, ya que de 12 premios, solamente 4 fueron otorgados a mujeres (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Lo anterior muestra una baja incidencia de las mujeres en los cargos de dirección de los centros e instituciones de investigación o de gestión de política científica y tecnológica, y la tendencia a asignar a las mujeres a los puestos de menor jerarquía, con lo cual disponen de menos recursos humanos y presupuestarios.

Las Directoras de la UNAM

En México se ha logrado la equidad en el ingreso a la Educación Superior a partir de 2000 a nivel nacional (Blazquez Graf Norma y Flores Javier, 2005; Blazquez Graf Norma y Bustos Romero Olga, 2008), y desde 1994 en la UNAM, donde las mujeres representan actualmente 51% de la población total de estudiantes.

El contexto institucional de la UNAM muestra que 42% del total del personal académico son mujeres, en tanto que el 58% son hombres (UNAM, 2010). En el nombramiento de profesor de carrera, las mujeres alcanzan 41% del total, y en el nombramiento de personal de investigación, sólo alcanzan 35%. La brecha entre estas cifras todavía es más grande cuando se desagrega el tipo de nombramiento por categoría A, B o C, siendo ésta última la categoría más alta, observándose la misma relación, pero más acentuada, es decir, en la categoría de profesoras titulares C, las académicas representan 39% y en la de investigadoras titulares C, como mencionamos anteriormente, constituyen solo el 27% (Blazquez y Bustos, 2008).

No obstante, en términos generales, podemos decir que en la UNAM gradualmente se está rompiendo “el techo de cristal”, ya que en los últimos años hay una mayor participación de académicas en cargos de dirección de escuelas, facultades, programas, centros, institutos y coordinaciones, así como integrantes de la Junta de Gobierno y de los Consejos Académicos de Área (Bustos, 2003). Sin embargo, la carrera académica de las mujeres sigue caracterizada por una fuerte segregación vertical, ya que nunca ha habido una Coordinadora de la Investigación Científica, una Secretaria General o una Rectora, y en los 10 cargos más importantes de la administración actual, sólo hay una mujer (UNAM, 2009).

Con respecto a la participación de las mujeres en puestos de dirección en las distintas dependencias de la UNAM, se observa que son el 17% en facultades, el 50% en escuelas, el 39% en institutos, el 28% en centros, el 40% en programas, el 56% en la Escuela Nacional Preparatoria (bachillerato), y el 40% en el Colegio de Ciencias y Humanidades (bachillerato). (UNAM, 2009).

A partir de lo anterior y con base en trabajos previos, se establecieron los criterios de selección de las académicas directoras a entrevistar, y se hicieron los ajustes pertinentes a partir de las características específicas de esta investigación. Se elaboraron los principales ejes de resultados y se realizó el análisis curricular de cada académica directora, mediante la elaboración de cuadros de información relacionados con las categorías de evaluación de cada entrevista, que se organizaron en los siguientes apartados: orígenes y soporte familiar; educación; trabajo, iniciación y trayectoria laboral; modelos o referentes vitales que les dejaron huella; academia y vida afectiva; experiencia con el poder; conciencia o sensibilidad de género.

El foco central de la investigación da cuenta de la situación de estas académicas directoras, mediante el análisis de sus historias de vida en estrecha relación con su trayectoria profesional y laboral. Tiene como marco teórico la perspectiva y teoría de género feminista, para hacer el análisis de las entrevistas donde las directoras describen sus experiencias, logros y satisfacciones, así como las estrategias que han elaborado para llegar, permanecer y dejar huella en sus cargos. El estudio permite documentar sus vidas y entender mejor el proceso de su incorporación, sus múltiples formas de participación, y el papel que han tenido en el desarrollo institucional en la UNAM.

Presentamos los avances obtenidos a partir de las entrevistas de 6 académicas directoras de facultades e institutos de investigación de la UNAM, cuyas edades fluctuaban, al momento de hacer las entrevistas, entre 56 y 80 años de edad. Todas contaban con los más altos nombramientos en la UNAM en distintos campos del conocimiento, y estaban activas: una de ciencias biomédicas, una de astronomía, una de arquitectura, dos de psicología, y una de geografía. Estas académicas son mexicanas, destacadas profesoras e investigadoras, con amplia y productiva trayectoria que han dejado huella a través de sus publicaciones, y también de manera importante y consistente han formado a estudiantes de diferentes generaciones. Tienen reconocimientos dentro y fuera de la universidad y son integrantes del sistema nacional de investigadores (SNI) en los niveles más altos.

En cuanto a sus orígenes y soporte familiar, las académicas entrevistadas procedían de familias de padres profesionistas y madres con estudios a nivel medio dedicadas al hogar y a la familia. Sus familias eran unidas, con fuerte influencia de tías y abuelas sobre ellas. Se trata de mujeres cuyo acceso a la Educación Superior y a la investigación fue posible por pertenecer a familias que compartían intereses culturales e intelectuales que fomentaron en sus hijas.

Desde pequeñas mostraron buen aprovechamiento escolar, gusto por el conocimiento, alto rendimiento y todas refieren alguna influencia favorable de docentes a lo largo de su educación universitaria. Las exigencias académicas y el ambiente intelectual, así como el interés personal, las impulsaron para seguir y ser exitosas dentro de la carrera académica; los estudios universitarios los realizaron en la UNAM y los estudios de posgrado la mayoría los hicieron en el extranjero.

El acceso al primer puesto estable como profesora o investigadora de carrera se produce muy rápido una vez obtenido el doctorado. En los 6 casos estudiados, se consiguió entre los 30 y 40 años. La obtención de los siguientes niveles o nombramientos se produce cada 3 o 4 años.

El acceso al puesto de dirección, que es el caso de las académicas que presentamos en este trabajo, se da, en la mayoría de los casos, entre los 45 y los 50 años. Sobre el tema de los obstáculos y estrategias utilizadas para llegar a las posiciones que actualmente tienen, las entrevistadas se centraron en las cualidades o habilidades personales, la capacidad y el gusto por el trabajo, perseverancia y redes de apoyo familiar, de amigos, colegas y autoridades.

De las 6 entrevistadas, 5 se casaron y la edad de matrimonio fue alrededor de los 20 años; sus parejas en todos los casos fueron profesionistas y 3 de ellos también se dedicaron a la academia; 3 se divorciaron, una enviudó y una sigue viviendo con su pareja. La mitad de ellas tuvieron descendientes (dos hijas y/o hijos) y la otra mitad no. Existe una influencia importante en la formación de sus descendientes, que en su mayoría se han dedicado también a las ciencias o a las artes.

La relación entre género y poder se ha abordado desde distintas perspectivas dentro de la investigación feminista (Blazquez y Bustos, 2011). Las entrevistas de esta investigación muestran que no existe una conciencia en todas las académicas entrevistadas sobre su condición de género. Específicamente sobre su situación como directoras, se sienten muy satisfechas y realizadas con la experiencia en los cargos de dirección, consideran que es una distinción y reconocimiento a su trayectoria, o que es un "servicio" que ellas hacen para retribuir lo que la universidad les ha dado, o que es la oportunidad para enriquecer y hacer cambios en su entidad académica.

Para ilustrar estas experiencias, presentamos algunos de sus testimonios en relación con la conciencia de su posición como directoras dentro del sistema académico universitario y su sensibilidad de género en este ejercicio del poder.

Algunas de las directoras entrevistadas no aceptan la existencia de restricciones para el ejercicio pleno de su vida profesional, o de su acceso a

puestos directivos, y señalan que no han sentido discriminación o exclusión de género²:

“mi experiencia es que siempre hemos sido parejas las mujeres y los hombres, yo nunca he sentido que los hombres nos hayan tratado menos a las mujeres...”.

“yo nunca sentí una discriminación de ninguna manera ni en mis estudios aquí, ni en mis estudios en el extranjero”.

“ser mujer no implicó trabas, al contrario, yo me siento muy afortunada de haber tenido las posibilidades que he tenido aquí y en ningún momento he sentido que el hecho de ser mujer me haya detenido...”.

“yo pienso que si la gente hace el esfuerzo, es igual que sea hombre o que sea mujer. El chiste es que se prepare, que estudie y que trate de hacer las cosas bien. No hay diferencia”.

También se observa que algunas de ellas, al ocupar lugares destacados y haber sido admitidas en espacios de poder, han tenido que hacer suyos los valores y la forma de trabajar de sus colegas hombres, con lo que se dificulta el deseo de cambiar los valores y modos de trabajo imperantes:

“...pensé que un director tenía mucha libertad, al ser directora me di cuenta de que no se tiene tanta libertad, que más bien estás trabajando para los demás...”.

“Mi decisión de participar como directora fue fundamentalmente porque quería hacer cosas que cambiaran, el cambio más importante que yo quería lograr era que toda la comunidad fuera copartícipe y corresponsable de las decisiones...”.

Otras muestran una gran claridad sobre los obstáculos y adversidades que han enfrentado por ser mujeres y desear puestos de dirección. Identifican ventajas de los hombres para ocupar esos puestos y, al mismo tiempo,

2. Sin embargo, hay que señalar que en otro estudio (Blazquez y Bustos, 2008), encontramos que a lo largo de la entrevista, ésta cumplió la función de sensibilizar y hacer reflexionar a las académicas entrevistadas sobre su condición de género, al grado que en la última parte de la entrevista, ya hablaban de situaciones de discriminación de género.

reconocen que las mujeres han ganado ya un lugar en el sistema académico y científico, y que tienen el derecho a las mismas posiciones que los hombres:

“No me arrepiento de ninguna de mis actividades durante esos años, lo que sí tuvo una merma fue mi actividad de investigación, y después de tener el cargo, he perdido el ritmo, cuesta mucho trabajo retomar el ritmo de investigación”.

“Las mujeres llegamos a puestos de responsabilidad, pero no a puestos de poder, esa es la realidad”.

“me indigna que me den chance, que digan, porque eres mujer, que sólo te conciban en tu calidad de mujer, o sea, yo soy una persona como cualquier otra, lo que yo hago, lo tienen que valorar por lo que yo hago y no porque soy mujer”.

“...para él había un cubículo que se lo amueblaron y se lo pusieron perfectamente bien, cuando yo llegué me dijeron, bueno tu puedes compartir el cubículo con tu esposo..., pero yo no iba a compartir el cubículo con mi esposo, porque yo decía, ambos estudiamos, ambos obtuvimos el grado y ambos vamos a tener personalidad propia”.

“El mundo ha sido de los hombres, el mundo académico en este país ha sido de los hombres, entonces, pues no es extraño que sean pocas las mujeres directoras en la UNAM”.

Conclusiones

Los resultados obtenidos son un material valioso para conocer mejor el proceso de incorporación de las mujeres académicas en la UNAM y las múltiples formas de participación que han tenido, los obstáculos y oportunidades que han encontrado, así como las estrategias que han desarrollado al recorrer los peldaños del sistema académico, y su sensibilidad de género en estos procesos.

La investigación también contribuye a la memoria histórica, difusión y reconocimiento de la vida de las académicas, sus hábitos e intereses, su vida social, profesional y familiar, y la dedicación e interés que mantienen a lo largo de su trayectoria. En particular, se destaca el punto de vista

de estas académicas directoras, las características de su participación y sus especificidades dentro de la comunidad universitaria, principalmente en relación con el acceso y ejercicio del poder en puestos de decisión y mayor jerarquía, así como la importancia de que cada vez más mujeres ocupen estos cargos.

Como puede verse, existen todavía serios obstáculos para que las mujeres accedan a cargos de toma de decisiones en la Educación Superior, lo que se relaciona estrechamente con lo que hemos mencionado como “techo de cristal”, situación en la cual las mujeres se enfrentan a una serie de barreras o límites implícitos, no visibles o intangibles, que resulta difícil traspasar, impidiendo que las mujeres sigan ascendiendo en su carrera laboral.

Más recientemente se ha venido trabajando sobre el concepto de “laberinto” que permite entender de otro modo la experiencia que tienen las académicas directoras con el poder, ya que de acuerdo con diversas autoras (Eagly y Carli, 2007; y Ortiz-Ortega, 2009), consideramos que existen barreras de ascenso y poder de las mujeres que explican la compleja realidad del liderazgo femenino, lo cual no supone una ruta lineal, sino que es como un laberinto o un camino que puede dividirse en distintas vías, con pasadizos directos e indirectos, puntos de cruce y desviaciones que muchas veces pueden llevar al punto de partida, en el que se encuentran innumerables obstáculos y retrocesos. Esta noción de laberinto tiene asociada la idea de salidas y diversas alternativas, algo que resulta muy útil para explicar los liderazgos de las académicas directoras que hemos descrito.

El lento avance en la participación de las mujeres en puestos calificados y de dirección, también se han relacionado con factores como estado civil, descendencia y movilidad geográfica, así como con el hecho de que durante su vida profesional ellas enfrentan obstáculos y dificultades, a veces percibidos y otras veces no reconocidos explícitamente, que se deben tanto a factores intrínsecos de la cultura institucional y de la comunidad académica, como a patrones y modelos socioculturales que condicionan su comportamiento, como el cumplimiento del cuidado familiar y doméstico, asumido y potenciado con modelos culturales, que tienen exigencias y sanciones subjetivas y sociales (Bonder, 2004; Fernández, 2001; Miqueo, Barral y Magallón, 2008; y Stolte-Heiskanen, 1991).

La identificación de los elementos que se oponen a una plena participación de las mujeres en todos los niveles dentro de las universidades es una tarea de la mayor importancia. Lo mismo puede decirse de los cambios de mentalidad que se están produciendo en las mujeres que llegan a los puestos más altos de dirección y responsabilidad, así como las transformaciones sociales, las tensiones y las rupturas que se pueden generar dentro de las instituciones educativas y de investigación, en el avance hacia la equidad de género. Dentro de esta reflexión, no podemos dejar de lado la importancia

de impulsar y fortalecer las políticas de acción afirmativa dentro de las instituciones de Educación Superior, como un mecanismo y estrategia a fin de acortar los tiempos para lograr de manera efectiva la equidad de género.

Referencias

- Academia Mexicana de Ciencias. (2009). 50 años. México.
- Blazquez, N. (2008) El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia y la tecnología. México: CEIICH, UNAM.
- Blazquez, N. y Bustos, O. (2008) Académicas Pioneras. Trayectorias y Contribuciones en la UNAM. México: CEIICH, DGAPA, UNAM.
- Blazquez, N. y Flores, J. (2005) Género y ciencia en América Latina. El caso de México. En N. Blazquez y J. Flores. (Eds.). Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica. (Pp. 305–328). México: CEIICH/UNAM, UNIFEM, Plaza y Valdés.
- Bonder, G. (2004). Equidad de Género en Ciencia y Tecnología en América Latina: Bases y Proyecciones en la Construcción de Conocimientos, Agendas e Institucionalidades. Washington D.C.: Oficina de Ciencia y Tecnología de la Organización de los Estados Americanos y la Comisión Interamericana de la Mujer de las Naciones Unidas.
- Bustos, O. (2003). Las académicas de la UNAM en puestos directivos y cómo seguir rompiendo el techo de cristal. En O. Bustos y N. Blazquez. (Eds.). Qué dicen las Académicas Acerca de la UNAM. (Pp. 43–54). México: CAU, UNAM.
- Bustos, O. (2005). Recomposición de la matrícula universitaria en México a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales. En R. Sierra y G. Rodríguez. (Eds.). Feminización de la matrícula de Educación Superior en América Latina y El Caribe. (Pp. 257–290). México: UDUAL–IESALC/UNESCO.
- Bustos, O. (2008). Los retos de la equidad de género en la Educación Superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *Revista ARBOR ciencia, pensamiento y cultura*, 184 (733), 795–811.
- Bustos, O. (en prensa). Mujeres en la Educación Superior, la academia y la ciencia. *Revista Ciencia, Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*, 63 (3), 24–33. Recuperada de www.revistaciencia.amc.edu.mx

- Comisión Europea. (2001). Política Científica de la Unión Europea. Promover la Excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros. Luxemburgo: ETAN.
- Comisión Europea. (2003). Women in Science: What do the Indicators Reveal?. Third European Report on Science and Technology Indicators. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2006). She Figures 2006. Women and Science Statistics and Indicators. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2009). She Figures 2009. Statistics and Indicators on Gender Equality in Science. Bruselas: Directorate-General for Research Communication Unit.
- Comisión Europea. (2010). More women in senior positions – key to economic stability and growth. Bruselas: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
- Eagly, A. y Carli, L. (2007). The Truth About How Women Become Leaders. Boston: Harvard Business School Press.
- Fernández, L. (2001). Roles de género y mujeres académicas El caso de Cuba. En E. Pérez. (Ed.). Las Mujeres en el Sistema de Ciencia y Tecnología. (Pp. 125–143). España: OEI.
- Miqueo, C., Barral, M. y Magallón, C. (Eds.). (2008). Estudios Iberoamericanos de Género en Ciencia, Tecnología y Salud. España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Ortiz-Ortega, A. (2009). Poder, Mujer y liderazgo: guía incluyente en un contexto global. México: Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
- Sánchez, C. (2011). Faltan Mujeres con Poder. El País, Suplemento Negocios.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). 2009–2011 Actualidades México. Disponible en www.actualidadesmexico.com.mx/2010/11/ganadores-del-premio-nacional-de-ciencias-y-artes-2010
- Stolte-Heiskanen, V. (Ed.). (1991). Women in Science. Token Women or Gender Equality. New York: Berg, Oxford.

- UNESCO. (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2006). Women in Science: under-represented and under-measured. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=35944&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2008). Compendio mundial de la educación: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Disponible en: www.unesco.org/images/0018/001816/181694s.pdf
- UNESCO. (2009). La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>
- UNESCO. (2010). Women in Science.. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>
- Universidad Autónoma de México. (2009). Acerca de la UNAM. Disponible en <http://www.unam.mx/>
- UNAM. (2010) Agenda Estadística 2010. Disponible en: <http://www.estadistica.unam.mx/agenda/agendas/2010/>.



CAPÍTULO 6

INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y SU FORMACIÓN

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES NORMALISTAS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Gabriela Añorve Rebollar

Introducción

La importancia y la pertinencia de los estudios sobre las teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura radican en que los docentes, aunque se apropian, en muchas ocasiones, del discurso innovador, en sus prácticas pedagógicas cotidianas, situadas en el aula, dan cuenta de teorías implícitas que corresponden a los enfoques y a las concepciones que ponen el énfasis en la enseñanza del código, ya sea con base en los fonemas o en las sílabas y/o en su posible relación mecánica; y si, como afirma Pozo (2006), la única vía para transformar las prácticas es develando y reconociendo las teorías implícitas que les subyacen y les dan sentido, entonces, se hace imprescindible trabajar en este terreno, puesto que el entendimiento de las concepciones de los docentes es fundamental para determinar acciones de formación del profesorado.

A. Definición del problema

La enorme complejidad de la función docente permite ver que, en los cimientos de la acción docente, se encuentran las teorías implícitas sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Esas concepciones constituyen teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores y alumnos, y subyacen a la forma en que los maestros y los estudiantes conciben su labor en el aula. De este planteamiento, surge la siguiente pregunta de investigación.

B. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las teorías implícitas de los profesores normalistas (alumnos, docentes formadores y maestros en servicio) en torno a la alfabetización inicial?

C. Orientación metodológica

En este apartado se explicará el proceso metodológico abordado en cuatro momentos.

Tipo de estudio

La perspectiva cualitativa abrió un nuevo camino en la investigación en las Ciencias Sociales, particularmente en el campo educativo, ya que ha cumplido un importante papel social, puesto que los resultados derivados de la descripción, la interpretación y la explicación de una cultura, sea a nivel macro o micro, permiten reconstruir analíticamente los procesos de la realidad educativa y pueden ser el punto de partida para generar la intervención en los problemas detectados. Por esto, esta investigación se realiza desde dicho enfoque investigativo.

Participantes

Se encuestaron a quince maestras que imparten clase en el primer grado de Educación Primaria y que cursaron su formación docente inicial con el PELEP-97, a quince formadores de docentes (especialistas en didáctica de la lengua); y a cincuenta estudiantes de sexto semestre de la LEP.

Herramientas y estrategias de análisis

Considerando que los profesores tienen diferentes concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, se aplicó un cuestionario con el propósito de develar cuáles son las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial que poseen los docentes normalistas.

Un primer paso fue diseñar un cuestionario que constó de treinta afirmaciones relacionadas con la enseñanza de la alfabetización inicial, las afirmaciones están fundamentadas en dos enfoques dicotómicos para la enseñanza de la misma, la línea transmisiva y la línea constructiva, basados en el texto: *Enseñar y aprender, leer y escribir* de Luisa Emir (2001). Este cuestionario fue piloteado y a partir de las observaciones y el análisis de los comentarios realizados por las docentes encuestadas se rediseñó el cuestionario para un nuevo pilotaje. El cuestionario rediseñado se aplicó una vez más y los comentarios realizados por los participantes fueron tomados en cuenta para el diseño de la versión final del cuestionario por su pertinencia.

Con base en el análisis de las observaciones realizadas en ambos pilotajes se aplicó un cuestionario que constó de doce preguntas dicotómicas, cuya consigna de respuesta implica dos niveles: en un primer momento, se solicita una posición respecto de tres opciones: (A) totalmente de acuerdo, (B)

parcialmente de acuerdo y (C) totalmente en desacuerdo; y, en un segundo momento, se pidió, por medio de la pregunta **¿por qué?**, la razón argumentativa de la posición.

Los datos arrojados por los cuestionarios aplicados se analizaron con base en cinco categorías analíticas:

- 1) Lectura y escritura reproductivas *versus* lectura y escritura constructivas.
- 2) Ejercicios de maduración *versus* Desarrollo de las estructuras cognitivas.
- 3) Evaluación cuantitativa *versus* Evaluación cualitativa.
- 4) Imitación del lenguaje *versus* funciones sociales y culturales de la lengua.
- 5) Lenguaje fragmentado *versus* Lenguaje integral.

Procedimiento

Las estrategias de investigación se estructuraron en dos fases que se desarrollan a continuación:¹

Primera fase indagatoria:

- 1) Se revisó el estado del conocimiento y se hicieron lecturas teóricas para profundizar en el campo de estudio (investigaciones sobre las teorías implícitas y la alfabetización inicial)
- 2) Se establecieron los participantes: profesoras de Educación Primaria (de primer grado), docentes de Educación Normal (especialistas en didáctica de la lengua) y alumnos normalistas (cursando el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria)

Segunda fase aplicación y análisis:

- 1) Se diseñó, aplicó y analizó un cuestionario de respuestas.
- 2) Se realizó un ejercicio analítico e interpretativo sobre las teorías implícitas en cuanto a la alfabetización inicial de los do-

1. El procedimiento se dividió en fases para una mejor explicación, sin embargo el desarrollo de las mismas no fue lineal, sino interrelacionado.

centes encuestados, con base en la razón argumentativa que los profesores daban a la pregunta por qué, agrupándolas por tendencias.

- 3) A partir del análisis e interpretación de los datos (teóricos y de campo) se organizó el informe final de los datos.

D. Marco de referencia teórica

Las teorías implícitas de los profesores y alumnos

Para Pozo y Scheuer (1999), la labor educativa se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la cultura educativa en la que los profesores y los alumnos se han formado, y a través de sus prácticas educativas. Esas concepciones constituyen teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores y alumnos, y subyacen a la forma en que los maestros y los estudiantes conciben su labor en el aula. Estas teorías implícitas pueden ser: directa, interpretativa y constructivista.

Teoría directa

Concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad. En su versión más elemental, esta teoría reduce el aprendizaje a la copia de resultados y conductas, sin la mediación de ningún proceso psicológico.

Teoría interpretativa

El aprendizaje es el resultado de la actividad personal del sujeto, mediante diversos procesos cognitivos; sin embargo, desde el punto de vista epistemológico, se sigue asumiendo que la meta o función del aprendizaje es lograr copias lo más exactas posibles de la realidad, pero asume que el aprendizaje es un proceso, por lo que suele confundirse con la teoría constructiva.

Teoría constructivista

De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental. Los resultados del aprendizaje implican una redescrición de los contenidos de la persona que aprende.

Desde esta perspectiva, para que los profesores y alumnos transiten de una teoría implícita a otra, se necesita una interiorización, un mayor nivel de complejidad y dinamización en la conceptualización del aprendizaje. En estas transiciones, los cambios van haciéndose cada vez más conscientes y más controlables, por lo que el conocimiento va adquiriendo mayor importancia.

La alfabetización inicial

Socialmente a la escuela se le ha asignado la tarea de enseñar a leer y a escribir. La importancia de esta tarea derivó en una de las discusiones más controvertidas sobre cuestiones metodológicas y didácticas. Ante esto, diferentes posiciones teóricas han tomado decisiones pedagógicas acerca de qué es lo prioritario enseñar al inicio de la escolaridad. A continuación, se explican algunas concepciones teóricas en las que se basa la alfabetización inicial.

- **En cuanto a la escritura:**

Escritura reproductiva

La escritura es un proceso mecánico, una destreza psicomotriz mediante la cual se aprenden a escribir palabras y oraciones, de ese ejercicio sistemático y progresivo es que se desarrolla la escritura. Para escribir se debe seguir un modelo el cual debe ser transcrito de una manera más o menos fiel.

Escritura constructiva

Díaz-Barriga y Hernández (2002) exponen que escribir exige al escritor ser capaz de construir un discurso dirigido a un lector, evitando ambigüedades y partiendo del hecho de que este está distanciado espacio-temporalmente. Así cuando el escritor redacta un texto, se ve obligado a reflexionar sobre lo que desea comunicar, para que el escrito sea preciso, sistemático y ordenado en la exposición de las ideas.

- **En cuanto a la lectura:**

Lectura reproductiva

Esta concepción teórica identifica a la lectura como un conjunto de habilidades para extraer información de un texto. El lector, en este caso, desempeña un papel meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega de afuera.

Lectura constructiva

La mayoría de las investigaciones arrojan que el leer y el escribir son procesos cognitivos complejos, pero no hay que olvidar que también son prácticas sociales y como tales las aprendemos de los demás a través de la interacción; por lo tanto, leer y escribir implican participar en una variedad de actividades gobernadas por las reglas sociales que regulan el uso de la lengua escrita en situaciones concretas.

• **Ejercicios de maduración**

Los ejercicios de maduración son necesarios para la adquisición de la lectura y la escritura. Son ejercicios progresivos de la habilidad manual, motricidad fina como:

- Ejercicios de ubicación espacial y direccionalidad.
- Adiestramiento manual por medio de diferentes procesos y técnicas gráficas: rasgado, recortado, pegado, coloreado, enhebrado, otros.
- Iniciación a la escritura por medio de trazos (palos y bolitas).

Desarrollo de las estructuras cognitivas

Los resultados de estas investigaciones muestran el proceso por el cual los niños se apropian del sistema de escritura a través de sus propias hipótesis, reconociendo el papel activo y re-constructivo del niño, contrariamente a las tesis que conciben al aprendizaje de la lectura y la escritura como un problema de aprendizaje de la técnica, perceptivo-motriz, que se resuelve con la transcripción del código.

• **En cuanto a la evaluación**

Evaluación cuantitativa

La evaluación es una actividad independiente y externa al proceso de enseñanza. Se realiza para constatar que la enseñanza ha producido el efecto deseado en el alumno y así poder acreditarle ante los demás.

Evaluación cualitativa

La evaluación consiste en realizar la observación, la indagación y el análisis del proceso que un sujeto y un grupo siguen para construir el conocimiento.

Esta evaluación permite identificar las características de ese proceso y obtener una explicación de las mismas.

Imitación del lenguaje

Skinner (1957) argumenta que el lenguaje se adquiere por medio de un proceso de imitación por parte del niño; el aprendizaje del lenguaje se realiza con lo que el adulto le proporciona al pequeño mediante el empleo de diferentes estímulos (recompensa, castigo), según la respuesta que el niño dé. En sí, el lenguaje se aprende a través del condicionamiento operante.

Función social y cultural del lenguaje

Bruner (1990) sostiene que la adquisición del lenguaje comienza cuando la madre y el niño crean una estructura de acción recíproca que sirve para comunicarse. Aclara que el niño no podría lograr la adquisición del lenguaje si no contara con la capacidad para su aprendizaje, pero ese mecanismo de adquisición del lenguaje no podría funcionar en el niño sin la ayuda del adulto que él denomina sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje. La interacción entre ambos es lo que permite que el niño entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder

Lenguaje fragmentado

Tradicionalmente la enseñanza de la lectura y la escritura se basa en métodos, ya sea de marcha sintética o de marcha analítica. Explícita y espontáneamente estos métodos responden a los conceptos conductistas de fragmentación, premio-castigo y repetición como actos impulsores del aprendizaje.

Lenguaje integral

La alfabetización según Goodman y Goodman (1993), se desarrolla a través de la inmersión en eventos donde se lee y se escribe. Los niños crecen en sociedades letradas y están rodeados de lengua escrita. Desde mucho antes del ingreso a la escuela, comienzan a darse cuenta de las funciones de la lengua escrita. El papel de la escuela es el de continuar y enriquecer el ambiente alfabetizador.

E. Análisis y resultados

El análisis es de tipo cualitativo y está basado en la razón argumentativa. Los resultados se estructuran por medio del grupo de sujetos encuestados, con base en las cinco categorías de análisis.

a) Docentes en formación

Se encuestó a cincuenta profesores en formación que cursan el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se eligió este semestre porque en este nivel los alumnos ya cursaron la asignatura de Español y Enseñanza I, que es el espacio curricular en el que está planteado el estudio de la alfabetización inicial.

Lectura y escritura reproductiva vs. Lectura y escritura constructiva

● Sobre la escritura:

Los profesores en formación creen que para que la enseñanza de la escritura sea significativa debe partir de modelos, pues se aprende de la imitación de éstos; así también, ésta debe basarse en los intereses y en las necesidades de los alumnos, pues su función es la transmitir ideas emociones o sentimientos; sin embargo, los niños de primer año no pueden redactar un texto y menos corregirlo, ya que no conocen todas las palabras, ni conocen de gramática.

● Sobre la lectura

Los docentes en formación piensan que la lectura es proceso de construcción de significados, de interpretación y de comprensión; dicho proceso se basa en las experiencias y aprendizajes previos del lector. La lectura tiene una función social y comunicativa; por lo tanto, la enseñanza no debe basarse en el aprendizaje de las letras, porque se pierde el sentido y la funcionalidad.

También, conciben a la lectura como un acto de decodificación que permite reproducir y comprender el texto, en consecuencia, la enseñanza debe ser por medio de letras o palabras, para que los alumnos puedan darle funcionalidad a la misma.

Ejercicios de maduración vs. Desarrollo de estructuras cognitivas

Los maestros en formación piensan que el conocimiento del lenguaje es de manera global, por lo tanto, su enseñanza es de lo general a lo particular, puesto que los niños aprenden con la práctica total de la lectura y la escritura, no de elementos aislados.

Sin embargo, creen, también, que la enseñanza de la lectura y la escritura se debe iniciar con la identificación de letras, sílabas o palabras, apoyada con los ejercicios de maduración que son fundamentales para que los niños adquieran el sentido de direccionalidad y linealidad, los cuales son la base de nuevas estructuras mentales que le permitirán al niño escribir claramente. Consideran, además, que los niños tienen conocimientos diferentes sobre el lenguaje; sin embargo, la enseñanza debe ser homogénea.

Evaluación cuantitativa vs. Evaluación cualitativa

Los maestros en formación piensan que la evaluación es un proceso que permite medir el avance de los niños, pues cada uno tiene su propio ritmo de aprendizaje, por ende, se evalúan tres ámbitos: el procesual, el conceptual y el actitudinal. Asimismo, creen que el producto es la meta de la evaluación, pero se debe respetar el proceso de aprendizaje de los niños, que va desde las letras hasta las palabras.

Imitación del lenguaje vs. Función social cultural del lenguaje

Los maestros en formación creen que se aprende a hablar a través de la interacción social y de manera global, por lo tanto, en la enseñanza de la lectura y la escritura es importante que los niños le encuentren sentido a lo que leen y escriben generando oportunidades comunicativas, pero esto requiere de un proceso previo en el que se enseñan las letras y luego las palabras, es decir, de lo más sencillo a lo más complejo y de lo particular a lo general.

Piensan, de igual modo, que los niños no aprenden por la interacción con los textos puesto que, por naturaleza, los seres humanos tendemos a imitar; por lo tanto, siendo el lenguaje una actividad mecánica su aprendizaje es a través de la imitación.

Lenguaje fragmentado vs. Lenguaje integral

Los profesores en formación piensan que la enseñanza de la lecto-escritura debe ser significativa y funcional, por lo tanto no se deben enseñar

las letras por sí mismas, sino frases que estén relacionadas con la vida diaria de los niños.

Creen, también, que es importante la función comunicativa en la enseñanza de la lecto-escritura; sin embargo, esta dificulta el aprendizaje, pues la enseñanza global crea confusión en los alumnos, ya que los niños primero tienen que comprender palabras sencillas de fácil identificación, es decir, se aprende de lo más sencillo a lo más complejo, de lo fácil a lo difícil, para esto la repetición y la memorización de las letras son fundamentales para el aprendizaje integral de la lengua.

b) Docentes en Educación Primaria

Se encuestó a quince maestras que imparten clase en el primer grado de educación primaria y cursaron su formación docente inicial con el Plan de Estudios de Licenciatura de Educación Primaria 1997 (PELEP-97).

Lectura y escritura reproductiva vs. Lectura y escritura constructiva

- **Sobre la escritura:**

Las docentes piensan que la escritura es un proceso de comunicación, cuya enseñanza se basa en un primer momento en el trabajo con modelos, los cuales ayudarán a la adquisición de la convencionalidad (trazo, la direccionalidad, la ubicación espacial), pues ésta es la base de la escritura.

De igual modo, creen que el aprendizaje de la escritura es significativo cuando se motiva a los estudiantes dándoles libertad de expresión y de lección de los textos que deseen escribir con base en sus intereses.

- **Sobre la lectura:**

Las profesoras conciben que leer es un acto de comunicación e interacción de ideas que implica no sólo la decodificación, sino también un proceso de análisis y reflexión.

En lo que se refiere a la enseñanza de la lectura, piensan que es importante enfocarse en el sentido, para lograr aprendizajes significativos; sin embargo, no interfiere enseñar letra por letra o sílaba por sílaba

Ejercicios de maduración vs. Desarrollo de estructuras cognitivas

Las docentes creen que para enseñar a leer y escribir hay que desarrollar dos procesos: el psicomotor y el de los niveles de conceptualización del aprendizaje del sistema de escritura.

Piensan también que aunque cada alumno tiene su ritmo y estilo de aprendizaje que hay que respetar, hay que ir homogenizando el aprendizaje.

Evaluación cuantitativa vs. Evaluación cualitativa

Las maestras conciben la evaluación como actividad constante que ayuda a mejorar la metodología de enseñanza y valora dos procesos: la psicomotricidad y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Imitación del lenguaje vs. Función social cultural del lenguaje

Las profesoras creen que los alumnos desarrollan su conocimiento sobre la lecto-escritura en la medida en que tienen un ambiente alfabetizador.

También conciben que la adquisición de la lecto-escritura se da en dos etapas consecutivas: la primera es una etapa imitativa, que va de lo sencillo a lo complejo, y otra es donde se desarrolla la competencia comunicativa.

Lenguaje fragmentado vs. Lenguaje integral

Las profesoras piensan que la enseñanza debe ser funcional y comunicativa, pero que es fundamental que los niños reconozcan y analicen las letras, pues esto ayuda mucho con el trazo, con la lectura y con la escritura.

c) Docentes formadores

Se encuestó a quince formadores de docentes, cinco de ellos imparten la asignatura de *Español y su Enseñanza*; cuatro, la materia de *Iniciación al trabajo Escolar*; y seis, el *Seminario de Análisis del Trabajo Docente*.²

². Se eligió a docentes que imparten estas asignaturas porque cada una de ellas pertenece a un campo de formación del PELEP y están vinculadas entre sí.

Lectura y escritura reproductiva vs. Lectura y escritura constructiva

- **Sobre la escritura**

Los docentes piensan que la escritura es una práctica social que la escuela debe enseñar. Esta enseñanza es un proceso que se genera a partir de los intereses de los niños y de modelos que los ayuden a reconocer la estructura de los textos.

- **Sobre la lectura**

Los profesores creen que la leer es interactuar con el texto y con el autor; la lectura implica la decodificación, pero requiere, además, la construcción de significados. Su enseñanza debe partir del aprendizaje de la convencionalidad del sistema de la lengua; sin embargo, también se debe enseñar como práctica social con funcionalidad en la vida cotidiana, para que el aprendizaje sea significativo

Ejercicios de maduración vs. Desarrollo de estructuras cognitivas

Los maestros conciben el aprendizaje de la lectura y la escritura como una actividad conceptual que requiere de procesos cognitivos en los cuales interviene la maduración, el contexto y el nivel de desarrollo cognitivo; por lo tanto, cada alumno tiene un proceso de aprendizaje diferente que se debe respetar, pero es necesario, también, el trabajo simultáneo.

Evaluación cuantitativa vs. Evaluación cualitativa

Los docentes piensan que la evaluación no tiene por qué limitarse a valorar sólo el producto, ésta debe contemplar los dos procesos que se dan en la enseñanza de la lectura y la escritura: el de maduración y el del desarrollo de la lecto-escritura como medio de comunicación. La evaluación también permite conocer el camino que el niño sigue para construir sus conocimientos y así poder atender sus necesidades.

Imitación del lenguaje vs. Función social cultural del lenguaje

Los docentes creen que el aprendizaje de la lengua es un acto creativo que cumple un uso social con un propósito comunicativo, ya que desde que el niño nace está sumergido en estructuras comunicativas complejas.

También, piensan que el lenguaje en una fase inicial; se adquiere por imitación, de lo más sencillo a lo más complejo, pero el medio social en el que se desenvuelve el niño también influye en la adquisición de aquél.

Lenguaje fragmentado vs. Lenguaje integral

Los profesores piensan que la enseñanza de la lecto-escritura no tiene que ser fragmentada, ni enseñarse letra por letra, pero en el momento que se desarrolla la identificación sonoro-gráfica es pertinente trabajar con frases que inicien o tengan la misma letra, siempre y cuando estas no sean absurdas.

Conclusiones

- **En cuanto a los docentes en formación**

Los docentes en formación evidencian que reconocen los planteamientos del discurso constructivistas, pues en casi todos los ítems la mayoría de los profesores en formación eligieron dichas aseveraciones, también realizan explicaciones en torno a la enseñanza de la lectura y la escrita que demuestran conocimiento del enfoque constructivistas; no obstante, también los docentes en formación exponen ideas tendientes hacia el enfoque tradicional.

Se observa, también, que los maestros en formación identifican el discurso constructivista e incluso algunos pueden dar explicaciones cercanas a dicho enfoque; sin embargo, su pensamiento acerca de cómo enseñar a leer y escribir tiende hacia una postura tradicional, esto se denota en sus concepciones sobre la lectura, la escritura y la enseñanza de éstas.

Estos elementos llevan a inferir que los profesores en formación en realidad tienen un conocimiento superficial sobre los sustentos epistémicos del enfoque constructivista.

En cuanto a las teorías implícitas planteadas por Pozo y Scheuer (1999), se considera que las docentes en formación se encuentran en la teoría directa, pues sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje están conformadas por elementos como:

- El conocimiento es una realidad fija e inapelable que el aprendiz debe captar fielmente, con una lógica lineal de causa-efecto.
 - Los maestros activan en los alumnos la fragmentación del aprendizaje a través de una enseñanza fragmentada.
 - Al grabarse el conocimiento en la mente estará disponible para cuando se quiera utilizar.
 - Hay focalización en los productos, que son logros obtenidos a través de productos convencionales o actividades de producción.
 - La evaluación servirá para diferenciar a los alumnos que saben de los que no saben.
-
- **En cuanto a las profesoras de Educación Primaria**

Las docentes evidencian un pensamiento tendiente hacia el enfoque constructivista para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura; sin embargo, también demuestran estar de acuerdo con posturas de corte tradicional. En este sentido, se observa que las docentes reconocen el discurso constructivista y tienden a estar de acuerdo con él, incluso explican sus ideas utilizando conceptos de éste; no obstante, los elementos constructivistas que ocupan para argumentar sus ideas carecen de fundamento teórico; esto se hace evidente en sus concepciones sobre motivación, evaluación, aprendizaje y enseñanza.

Esto lleva a inferir que las profesoras conocen las concepciones constructivistas, pero no hay un conocimiento profundo de estas; existe un “vacío” conceptual que es llenado con elementos tradicionales que sustentan su discurso.

En cuanto a las teorías implícitas planteadas por Pozo y Scheuer (1999) se considera que las docentes no se encuentran en ninguna de éstas totalmente, a pesar de que algunas explicaciones estén basadas en conceptos relacionados con la teoría directa, también hay elementos de la teoría constructivista, esto podría llevar a la teoría interpretativa, por que comparten supuestos epistémicos con la teoría directa, pero se reconocen principios conceptuales constructivistas; sin embargo, estos principios están “vacíos”, por lo que se cree que la teoría implícita de las profesoras es un teoría directa “mimetizada” de teoría constructivista, sin llegar a ser teoría interpretativa, ya que para transitar de una teoría implícita a otra, se necesita una interiorización, una dinamización en la conceptualización del aprendizaje, que implica un verdadero cambio conceptual, que las

docentes no evidencian. Se puede decir que las docentes no identifican el enfoque constructivista y el tradicional como epistemologías diferentes, sino como posturas de enseñanza-aprendizaje complementarias.

- **En cuanto a los docentes formadores**

Los profesores evidencian un pensamiento tendiente hacia el enfoque constructivista para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura; no obstante, en algunos casos aparecen explicaciones que evidencian posturas de corte tradicional, por lo que, se puede decir que los docentes conocen el discurso constructivista, argumentan sus ideas bajo los principios del mismo; sin embargo, se “cuelan” fundamentos pertenecientes al discurso tradicionalista al argumentar algunas de sus ideas, esto se evidencia en sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Estos elementos llevan a inferir que los profesores tienden hacia el enfoque constructivista, conocen sus principios y pueden dar explicaciones basándose en los mismos, pero aún hay “sedimentos” en su pensamiento docente de corte tradicionalista.

En cuanto a las teorías implícitas planteadas por Pozo y Scheuer (1999) se observa que este grupo de docentes tienden hacia la teoría interpretativa, pues aunque en su discurso se encuentran elementos constructivistas, no se observa una verdadera ruptura con la teoría directa, ya que siguen asumiendo que la meta o función del aprendizaje es la de lograr copias, lo más exactas posibles, de la realidad; no obstante, se considera que la teoría interpretativa de estos docentes es una teoría compleja o sofisticada, ya que consideran varios y diferentes procesos mentales (Pozo, 2006); sin embargo, las teorías implícitas son difíciles de cambiar y no se abandonan con facilidad.

En sí, los docentes (en formación, formadores y de Educación Primaria) manifiestan conocer el enfoque constructivista para la enseñanza del lenguaje escrito, con diferentes niveles de profundidad; sin embargo, los tres grupos evidencian fuertes vínculos subyacentes con la teoría directa, puesto que, recurrentemente, los tres grupos sostienen ideas del enfoque tradicional para la enseñanza de la lectura y escritura, como:

- La enseñanza es lineal y fragmentada; por lo tanto, se desarrolla desde los componentes más simples (letras) hacia los más complejos (palabras).
- Los ejercicios de maduración son indispensables para el aprendizaje del lenguaje escrito.

- El aprendizaje del lenguaje se da poco a poco, por imitación, identificación, repetición y memorización de las letras o los fonemas.
- La lectura es un acto mecánico de decodificación que implica descubrir el mensaje del autor. La escritura es una copia de modelos.
- Todos los niños deben aprender al mismo tiempo, lo que les será evaluado posteriormente.
- La enseñanza del lenguaje escrito parte de la adquisición de la estructura de la misma (fonemas, letras, sílabas, palabras), para que luego se produzcan y comprendan los textos.

Se puede decir, entonces, que los maestros tienen las concepciones que Ferreiro y Teberosky (1979) describen como principios pedagógicos que los profesores deben modificar cuando enseñan a la leer y a escribir, pues identifican a la lectura como descifrado y a la escritura como copia de un modelo, lo que lleva a no identificar la adquisición del lenguaje escrito como producto de una construcción activa.

Ante estas ideas, se puede plantear que las teorías implícitas de los maestros están constituidas por elementos de la teoría directa; si bien en el discurso, y de manera explícita, ellos se inclinan por el enfoque constructivista; sin embargo, en sus planteamientos se pueden descubrir principios de tipo epistémico, ontológico y conceptual congruentes con la teoría directa y alejados de la teoría constructivista; no obstante, esta distancia es menor en los formadores de docentes, y mayor en las maestras de Educación Primaria y en los profesores en formación.

Referencias

- Bruner, J. (1990) **El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje**. España: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2002). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México: Mc Graw Hill.
- Emir C. (2004). **Enseñar y aprender, leer y escribir**. Colombia: Mesa redonda.

- Ferreiro E. (1986). **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro E. y Teberosky, A. (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1982) **Lenguaje integral.** Buenos Aires: Aique
- Goodman, Y., K. Goodman. (1993). **Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total.** En L. MOLL (comp.) **Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica de la educación.** Buenos Aires: Aique.
- Pozo, I. et al. (2006). **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.** Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I, y Scheuer, N. (1999). **Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas.** En. J.I. Pozo y C. Monereo (eds.), **El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo.** Madrid: Santillana
- Rodrigo MJ, Rodríguez A, Marrero J. (1992). **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid: Visor.
- Secretaría de Educación Pública (1997). **Plan de E studio. Licenciatura en Educación Primaria.** México: SEP.
- Skinner B.F. (1957): **Conducta verbal.** México: Trillas.

LA INVESTIGACIÓN COMO EJE TRANSVERSAL EN UNA CARRERA DISEÑADA POR COMPETENCIAS: “LA EXPERIENCIA DE LA LICENCIATURA EN EL DISEÑO DE ESPACIOS EDUCATIVOS CON TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN”

Marcela Sanabria Hernández

Introducción

A partir del año 2000 inicia, por parte de la Comisión Especial de la Sede del Atlántico, un proceso para poder ofrecer una licenciatura novedosa que incorporara el área educativa y las TIC, orientada hacia el diseño y el desarrollo de espacios virtuales, incluyendo las preocupaciones socioculturales y utilizando la Bimodalidad.

De esta forma, se creó la Licenciatura: “Diseño de Espacios Educativos con Tecnologías de Información y Comunicación” impartida en el Recinto de Paraíso en el 2009, concebida como una carrera con un diseño basado en competencias y gestada por módulos.

Esta carrera tiene como propósito:

- Formar profesionales críticos.
- Incorporar las TIC al espacio educativo en sus distintas modalidades, así como en contextos formales y no formales.
- Fortalecer el diseño de ambientes de aprendizaje con recursos tecnológicos, digitales y entornos virtuales para el desarrollo de procesos lúdicos, creativos, expresivos, afectivos e innovadores de enseñanza y aprendizaje.
- Contribuir a que las personas usuarias se apropien críticamente de las TIC en los procesos educativos.
- Como objeto de estudio se define: a) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y b) Diseño y desarrollo de espacios educativos con TIC.

Asimismo, su enfoque pedagógico se conceptualiza a partir de tres dimensiones: la crítica, holista y socio-constructiva, con lo cual se buscó promover el acceso y la equidad social a las TIC. Para lograrlo, se propuso

un acercamiento a los procesos educativos a partir de la heterogeneidad que se vivencia en los espacios y en los ambientes de aprendizaje, en los contextos formales o no formales y en las perspectivas que caracterizan al desarrollo humano integral.¹

DIMENSIONES		
Crítica	Holista	Socioconstructiva
Multiculturalidad Inclusión educativa	Perspectiva de género Dimensión ambiental Sensibilidad sociocultural	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje autónomo Redes de conocimiento Modalidades formales y no formales Pedagogía diferencial, según niveles educativos

Cuadro No.1 Enfoque Pedagógico de la Carrera

Fuente: presentación de la Carrera en el Recinto de Paraíso, Universidad de Costa Rica por la Dra. Jacqueline García Fallas. (2009)

Debe señalarse que al visualizar una carrera por competencias, existe una mayor noción de las implicaciones en el proceso de aprendizaje y de la mediación como experiencia vinculante, siendo así que no solo se incluye el conocimiento de información, sino también las estrategias, las conductas y los procedimientos idóneos para la aplicación de ese conocimiento en el contexto particular de intervención del futuro profesional.

Por su parte, el tema de la pertinencia es el criterio presente en esta propuesta curricular y que se constituye un motor en la planificación de las experiencias, es decir, al pensar en una carrera por competencias todo el accionar se enfoca no solo en un desarrollo de competencias, sino también vinculado a las condiciones, las características y las necesidades de quienes participan en ella y su relación con el medio donde se desenvuelven como profesionales.

Para la carrera de Diseño de Espacios Educativos con Tecnologías de Información y Comunicación, la propuesta curricular contempla el trabajo con seis competencias; no obstante, para nuestro fin se estará haciendo un énfasis en la competencia de investigación, su relación con la actividad de investigación y la dimensión de la misma en el Trabajo Final de Graduación presentado por los y las estudiantes que concluyeron su proceso de formación.

1. Presentación de la Carrera en el Recinto de Paraíso el 9 de julio del 2008 por Dra. Jacqueline García Fallas. Coordinadora

Profesional como analista crítico	Profesional como especialista	Profesor como diseñador y desarrollador
Analista crítico del papel de las TIC's en las transformaciones socioculturales y cómo pueden ser incorporadas en los espacios educativos.	Especialista en el uso de las TIC's en espacios educativos, en contextos formales o no formales de la educación.	Diseñador y desarrollador de espacios educativos que utilicen TIC's para experiencias presenciales, bimodales, virtuales y a distancia.

Cuadro No.2. El perfil por competencias

Fuente: Elaboración de la autora

Es precisamente sobre esta competencia y cómo se vivencia con los y las estudiantes, en lo que se centrará el presente trabajo, recordando que son los y las estudiantes los actores directos del proceso, tal como lo plantea Stella Abate (2010) cuando menciona que

Si bien el concepto de competencias no es una idea de reciente aparición en el ámbito de la educación, sí resulta un tema de debate actual en el ámbito universitario en relación a la preocupación por rearticular la formación universitaria al mundo del trabajo, de cara a las transformaciones que se han operado en las últimas décadas en el contexto económico internacional.

Desarrollo

Cuando se habla de Trabajos Finales de Graduación (TFG) se entiende como el producto final de un proceso de investigación que se gestó a partir de un tema de interés de él o la estudiante, donde se evidencian los conocimientos adquiridos a lo largo de sus años de estudio.

Ahora bien, cuando la formación de estudiantes se encuentra inmersa en un modelo por competencias, este "producto final" deberá demostrar no solo conocimientos adquiridos a nivel de contenidos, sino la formación por competencias que ha marcado el eje central de la propuesta de estudio. Esto justificado en el hecho de que su formación fue sustentada desde un enfoque holístico que privilegia el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, permitiendo a los y las estudiantes tener las herramientas para la aplicación de estos conocimientos y la adaptación a diversos entornos.

De otra forma, se puede plantear que la propuesta de formación por competencias (en función del estudiantado) conjunta un desarrollo de habilidades y conocimientos mostrados mediante desempeños relevantes, y proyectados

hacia la solución de problemas y la promoción de transformaciones a partir de un saber conocer, saber hacer y saber ser.

Ahora bien, cada actividad desarrollada en la carrera estuvo enfocada en lograr todo lo expuesto, es decir, cada accionar del trabajo con los y las estudiantes debía evidenciar dicha formación por competencias.

Tal como se muestra en el Cuadro No. 3, las propuestas de cada módulo debían reflejar ese vínculo desde las competencias a lo intrínseco de los procesos, los recursos y las evidencias. Apoyando el trabajo en los Módulos, se ofrece la Actividad de Integración, la cual permite evidenciar las competencias y dar un énfasis al proceso investigativo, para que se lograra ver plasmado en los TFG.

En la Licenciatura en Diseño de Espacios Educativos con Tecnologías de Información y Comunicación confluían varias aristas que, si bien es cierto, podían generar algunos obstáculos, también podían ser utilizados como activadores de experiencias novedosas; entre ellos debe rescatarse:

- 1) La formación base de los estudiantes:
 - Los 10 estudiantes que al final culminan los Seminarios de Graduación (de los cuales 8 son los que desarrollan y defienden sus TFG), tienen por formación carreras base que no están vinculadas al ámbito educativo.
 - En su mayoría, se direccionaban al área de Informática, Bibliotecología y Sociología.
 - Ningún estudiante había previamente participado de una experiencias por competencias, bimodal o había presentado anteriormente TFG.
- 2) La investigación

Las experiencias en investigación no fueron una fortaleza en el grupo de estudiantes, pues tales estuvieron limitadas a los trabajos asignados en sus carreras de base como parte de los cursos. En algunos casos, para graduarse, realizaron trabajos prácticos con informes.

La investigación y el Prototipo

La propuesta de plantear un proceso de investigación que culminara con un “prototipo” o diseño tecnológico no fue visualizada de forma tan clara por los y las estudiantes, quienes en determinado momento le dieron más

peso a una que a otra. Es decir, se dificultó poder ver el producto en un continuo y no como dos áreas separadas. Esta dificultad fue aun mayor cuando se solicitó ver la relación entre el saber conocer, saber hacer y saber ser. Dificultad no solo evidenciada por los y las estudiantes, sino por los docentes que acompañábamos el proceso.

Las competencias y los Seminarios de Graduación

Es importante mencionar que la Licenciatura se diseñó por Módulos con dos cursos iniciales de nivelación, que se desarrollaron paralelos al Módulo 1. Esta nivelación se direccionó hacia el área de educación o de tecnología según lo necesitaran los y las participantes.

Además, cada Módulo contenía un área de "Integración", con la idea de ser un espacio, que mantuviera en constante reflexión el tema de competencias, que vinculara los aspectos tratados en las demás áreas de cada módulo, pero también que brindara los insumos iniciales o sentara los precedentes para los futuros TFG.

Por su parte, los Seminarios de Graduación (I y II) fueron pensados como espacios para el diseño y la elaboración de los TFG, a partir de los insumos desde las competencias desarrolladas en cada módulo y desde la parte de integración.

El Seminario de Graduación I pretendió ser un curso que permitiera la integración de todos los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de los módulos que conforman las Licenciatura, y plasmarlos en sus TFG.

Procuró, además, ser un apoyo al proceso que se había venido gestionando en la Actividad de Integración, familiarizándose el empleo de terminología y conceptos de la investigación y desarrollando habilidades en la aplicación de las etapas del proceso de investigación.

Para este Seminario, se propuso el siguiente programa de curso:

- a) **Objetivo General:** Desarrollar en el o la estudiante una actitud crítica, creativa y comprometida, que le permita ir avanzando en el desarrollo de su Trabajo Final de Graduación, a partir de actitudes y estrategias de investigación.

b) **Objetivos Específicos:**

- Identificar los elementos que constituyen el planteamiento de la investigación y las características del proceso de investigación en el marco de los estudios cuantitativos y cualitativos.
- Analizar la importancia del sustento teórico en el marco de los Trabajos Finales de Graduación.
- Definir el significado e importancia del marco metodológico en el proceso de la investigación para los Trabajos Finales de Graduación.
- Identificar la importancia de los procedimientos para el ordenamiento y presentación de la información obtenida para la elaboración del Trabajo Final de Graduación.

c) **Contenidos**

- Similitudes y diferencias entre los enfoques cualitativos y cuantitativos.
- Planteamiento del problema de investigación.
- Construcción del referente teórico.
- Definición del alcance del Trabajo Final de Graduación.
- Elaboración de la propuesta metodológica.

A partir de la experiencia del Seminario de Graduación I, se evaluaron los resultados y mayores dificultades del proceso, en procura de ser retomados en el Seminario de Graduación 2, con un aspecto medular, debían definirse las experiencias que darían forma al TFG, sin perder de vista el tema de las competencias.

Es por ello que desde el diseño del programa quedó totalmente evidenciada esta particularidad de la propuesta, sin obviar la continuidad la experiencia anterior, la rigurosidad en el proceso de investigación y las directrices institucionales para los TFG.

El Seminario de Graduación II se planteó de la siguiente forma:

- a) Eje temático (problematizador): ¿Cómo evidencian las propuestas de investigación la integración de las TIC en los espacios educativos?.
- b) Contenidos Generadores
 - Identificación de los elementos que conforman el informe final del Proyecto de Investigación del planteamiento de la investigación y las características del proceso de investigación en el marco de los estudios cuantitativos y cualitativos.
 - Establecimientos de criterios investigativos para el desarrollo de Trabajo Final de Graduación.
 - Reconocimiento de las bases teóricas de la metodología de investigación para orientar el desarrollo del Proyecto de Investigación.
 - Establecimientos de criterios de investigación para el análisis de la información.
- c) Líneas de investigación
 - Estudio, diseño y desarrollo de espacios educativos con TIC.
 - Análisis de los procesos de integración de las TIC a los espacios educativos a partir de las características contextuales de las poblaciones específicas, especialmente las de aprendizaje y las socioculturales.
 - Desarrollo y valoración de experiencias innovadoras que incorporen las TIC en los espacios educativos, para poblaciones específicas, considerando sus necesidades educativas especiales y sus características contextuales.
- d) Competencias
 - Analizar el papel de las TIC en los procesos educativos.
 - Valorar la integración/incorporación de las TIC en los espacios educativos de la sociedad contemporánea.
 - Mediar procesos de aprendizaje con TIC en espacios educativos formales y no formales según requerimientos de las personas usuarias y sus contextos.

- Diseñar espacios educativos con TIC según las modalidades educativas y contextos seleccionados.
 - Desarrollar los diseños de espacios educativos con TIC de acuerdo con las tecnologías pertinentes.
- e) Problema: ¿Cómo se integran de los espacios educativos con TIC en la elaboración de las propuestas de los trabajos finales de graduación?
- f) Saberes esenciales.
1. Saber Conocer
 - Transformaciones socioculturales.
 - Teorías críticas.
 - Espacios educativos.
 - Incorporación TIC.
 - Contextos educativos formales y no formales y sus condiciones socioculturales.
 - Procesos cognoscitivos, afectivos, creativos y expresivos para el diseño y desarrollo de espacios educativos con TIC.
 - Ambientes de aprendizaje con TIC.
 - Mediación con TIC.
 - Enfoques de aprendizaje.
 - Fundamentos teóricos de su área de conocimiento para el desarrollo de cualquier investigación.
 - Metodología de investigación circunscrita a su área de trabajo .
 - Elementos para la elaboración de informes de investigación y artículos científicos.

- Características del proyecto de investigación.
- Elementos que deben considerarse en la elaboración del Informe del Proyecto de Investigación.
- Organización del Informe del Proyecto de Investigación.
- Desarrollo de la Propuesta metodológica.
- Análisis de datos: en contexto y concordancia con la propuesta del Proyecto de Investigación.
- Elaboración de las conclusiones y recomendaciones.
- Elementos para la presentación de Informes de los Trabajos Finales de Graduación.

2. Saber Hacer

- Investiga sobre el desarrollo de espacios educativos con TIC.
- Considera los espacios educativos y las características de la población en la elaboración de su Trabajo Final de Graduación.
- Aporta conocimientos y soluciones a problemas que emerjan de su quehacer profesional en relación con los procesos socioculturales y educativos propiciados por las TIC.
- Contextualiza los procesos de investigación al espacio y la población específica con los que trabaja.
- Integra los conocimientos adquiridos a sus procesos de investigación.
- Diseña propuestas de investigación.
- Implementa las propuestas de investigación.
- Elabora informes y artículos sobre sus hallazgos de investigación.
- Elabora su Trabajo Final de Graduación.

3. Saber Ser

- Orienta en el uso de las TIC que ayuden a construir el conocimiento y nuevas destrezas.
- Interesado en la búsqueda de nuevos conocimientos en su área de trabajo.
- Reconoce que los problemas de investigación de su campo de estudio son transdisciplinarios.
- Parte de su propia experiencia para la formulación de problemas de investigación.
- Creativo e innovador en el diseño de los espacios educativos con TIC.
- Autocrítico durante la puesta en práctica del diseño.
- Flexible en relación con el propio diseño y su desarrollo.
- Propiciador del aprovechamiento de las oportunidades tecnológicas.

Inicia, de esta forma, un seguimiento permanente a cada una de las propuestas de los estudiantes para su TFG.

La tarea del tutor

Precisar un acompañamiento de los y las estudiantes para la elaboración de sus trabajos finales de integración necesitó, de parte del mediador, la identificación exacta de las competencias, donde estaba articulado un amplio rango de aprendizajes construidos en forma conjunta a lo largo de la carrera, contraponiéndose a lo que tradicionalmente se hace en enfoques no centrados en el estudiante.

Por su parte, las mismas evidencias de cada módulo y de los seminarios de graduación constituyeron una fuente de información sobre los niveles de logro alcanzados, permitiendo la toma oportuna de decisiones pedagógicas para un proceso de mejora continua.

Estos aspectos, sentaron las bases para considerar al aprendizaje como proceso integral y diverso, adaptado a las nuevas necesidades y

requerimientos planteados para los futuros profesionales de la carrera. Tal como lo menciona Posner

En un entorno de cambio curricular los microscopios pueden ser reemplazados, se pueden comprar nuevos libros, los programas se pueden modular, los profesores pueden ser asignados a equipos, e incluso las paredes pueden ser eliminadas. Sin embargo, ninguno de estos cambios por sí mismo constituye un cambio curricular. El cambio requiere de una alteración de lo que realmente sucede cuando profesores, estudiantes y temas de estudio interactúan, no solo modificando los marcos dentro de los cuales estas interacciones suceden (2001).

Como docente encargada de los Seminarios de Graduación y tutora de los TFG, la experiencia de trabajo necesitó un seguimiento continuo sobre cada uno de los proyectos de investigación de los y las estudiantes. Este seguimiento comprendió varios aspectos:

- Atender aspectos técnicos o académicos en función de redacción de objetivos, marco teórico, metodología, entre otros.
- Provocar en cada estudiante interrogantes sobre si el proyecto incorporaba los conocimientos adquiridos, si era acorde con el perfil de la carrera, si respondía a una necesidad real.
- Provocar reflexión sobre la importancia del componente educativo en las propuestas; asociadas al tema de tecnología y comunicación.
- Crear la base necesaria para que, a partir de la propuesta teórica, se pudiera definir el prototipo o diseño como parte de los TFG
- Atender aspectos logísticos de los trabajos: ¿Cómo vincularse con “X” institución? ¿Cómo solicitar permisos? ¿Cómo manejar diferencias entre los actores?
- Acompañar emocionalmente a los y las estudiantes cuando se les hacia una devolución o tenían problema con la implementación.
- Este reto como docente-tutora también requirió una constante revisión teórica y de experiencias asociadas a los temas que desarrollaba cada estudiante, con la finalidad de que su formación evidenciara competencias. Asimismo, el docente-tutor debió tener competencias más allá de una simple formación, es decir, conllevó poner en consideración vínculos, compromisos y formación.

Era necesario que se evidenciara el desempeño entendido en la concreción de los recursos puestos en juego en la planificación y desarrollo de los TFG, donde se puso énfasis en que se lograra plasmar el uso o el manejo de cada estudiante en hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, y siempre en la perspectiva de un contexto particular.

En ese sentido, la idea que persistió fue que lo importante no estuvo direccionado a la posesión de ciertos conocimientos, sino al uso que se hace de ellos. De tal forma que el concepto de competencia no solo dio un significado diferente al TFG, sino que implicó que los conocimientos tuvieran sentido en la integralidad y en forma conjunta.

La investigación: su papel en la elaboración de los TFG

En este ámbito de acción, la investigación constituía la oportunidad para dinamizar el proceso de innovación, para generar conocimientos, enfrentar desafíos y vincularse directamente al quehacer profesional de los y las estudiantes.

Desde esta perspectiva, la investigación permeó todo el accionar del estudiantado y de docentes, directamente en la esencia de los módulos, de la actividad de integración y de los seminarios de graduación.

Así concebida, la investigación garantizó procesos flexibles, autoregulados y de constante análisis, acorde con los procesos que se estaban viviendo, en pocas palabras, una articulación dinámica entre el saber ser, saber hacer y saber conocer amparada en las propuestas de investigación.

El reto como docente que acompañó el proceso de diseño y elaboración de los TFG apuntó hacia una docencia altamente investigativa, que articulara los propios saberes didácticos y especializados para apoyar a los y las estudiantes, potenciando que asumieran un rol activo y principal en el proceso.

Conclusiones

- Desde un diseño por competencias, donde uno de los ejes principales era la investigación, el acompañamiento como docente-tutora de los TFG se convierte en una propuesta pedagógica planeada y organizada para ofrecer calidad y eficacia, pero, también, para que de forma sistemática se pudieran ir evidenciando avances y resultados satisfactorios.
- De esta forma, un currículum por competencias requería de la conceptualización real e integrada de conocimientos globales, específicos y profesionales, para proponer y coadyuvar

en la planificación de experiencias que confluyeran en la culminación de los TFG por parte de los y las estudiantes.

- El acompañamiento a los y las estudiantes generó reflexión constante sobre el modelo tradicional educativo, que tiende a estar más centrado en el aprendizaje y no en su formación integral, ofreciendo una verdadera oportunidad para la transformación del docente universitario.
- Es así como un currículum por competencias promueve el desarrollo de competencias actualizables, poniendo en juego las habilidades pedagógicas y didácticas de quien acompaña los procesos.
- El mediador debe tener siempre presente las habilidades pertinentes a este modelo curricular, para que el acompañamiento al estudiantado, sea real y logre su cometido.
- El esfuerzo conjunto del equipo docente y de los (as) estudiantes, queda plasmado en 6 Trabajos Finales de Graduación, cada uno de ellos con temáticas innovadoras, de actualidad, donde se muestran los componentes educativos y tecnológicos como los aspectos más sobresalientes.
- La investigación como competencia, vista como parte de un proceso sistémico e integral, favoreció directamente que los y las estudiantes contaran con los saberes (o insumos necesarios) para planificar, desarrollar y presentar los TFG, en un tiempo definido, con la calidad y excelencia de la Universidad de Costa Rica.
- Los logros de esta carrera son muchos y quedan plasmados en los 6 TFG intitulados:
 - *Software* educativo para reforzar el área de Español en niños de aula integrada. *Estudiante: Cinthya Granados.*
 - Diseñar un prototipo de plataforma educativa con la herramienta Moodle para los estudiantes de las carreras de Dirección de Empresas y Programación de sistemas del Colegio Universitario de Cartago (CUC). *Estudiantes: Kenneth Brenes Granados y Roberto Soto Morales.*
 - Diseño del Prototipo del sitio *web* infantil para el INEC. *Estudiante María José Rojas.*

- Catalogar los cursos del área de capacitación tomando en cuenta un modelo de educación a distancia para su adaptación a las tecnologías de información existentes en el CATIE. *Estudiante: Gonzalo Valverde Carballo.*
- Propuesta de diseño bimodal del curso de automatización de catálogos de la Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica. *Estudiantes: Ana Moya y Juan Gabriel Arce.*
- Factores personales e institucionales que influyen, positiva o negativamente, en el profesorado para introducir las TIC como apoyo en la docente, específicamente en las Comunidades de Aprendizaje. *Estudiante: Juan Carlos Sandí.*

Referencias

- Abate Stella Maris (2010). **Teoría y Desarrollo del Currículum**. Facultad de Ingeniería de la UNLP. Recuperado en http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/curr-comp_abate-orellano.pdf
- Bartolomé, A. (1999). **Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia**. Barcelona: Ediciones Grao.
- Brunner, J. (2000). **Educación: escenarios de futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información**. Santiago de Chile: PREAL.
- Burdea, G. y Coiffet, P. (1996). **Tecnologías de la realidad virtual**. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cabero, J., Martínez, F., Salinas, J. (comp.) (1999) **Prácticas fundamentales de tecnología educativa**. Ediciones Oikos-tau, Barcelona.
- García, J. (2004). **Ambientes con recursos tecnológicos. Escenarios para la construcción de procesos pedagógicos**. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

- García, J. (2001). **Metáfora de la construcción de saber en ambientes de aprendizaje con recurso informático.** San José, C.R.: Tesis para optar por el grado de Doctor en Educación, Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica.
- García, J. (2000) **Construcción de procesos individuales y colectivos en ambientes de aprendizaje con recurso informático. El papel de la metacognición.** San José, C.R.: IIMEC, Universidad de Costa Rica.
- Giddens, A. (2000). **Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vida.** Madrid: Grupo Santillana.
- Gurdián, A. (1997). **El Perfil Curricular en la Actual Coyuntura Histórica.** En: Tercera Jornada de Reflexión de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva, 23 de abril.
- Papert, S. (1995). **La máquina de los niños.** Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Posner, J. G. (2001). **Análisis del currículo,** Bogotá, Colombia, McGraw-Hill.
- Sequeira, A. (1997). **Humanismo y currículo educativo,** Ponencia presentada en el Tercer Congreso Latinoamericano de Humanidades. Universidad Nacional. Costa Rica.
- Sequeira, A. (1997). **Un enfoque para la educación y la escuela del nuevo siglo.** San José C.R: CONARE.
- Zaragoza, J. y Cassadó, A. (1992). **Aspectos técnicos y pedagógicos del ordenador en la escuela.** Madrid: Editorial Bruño.

EL PERSONAL ACADÉMICO DE LA CARRERA DE ORIENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA ANTE EL RETO DE LA FORMACIÓN TEÓRICO PRÁCTICA: UNA MIRADA DESDE EL PLAN DE ESTUDIOS Y DESDE LA OPINIÓN ESTUDIANTIL

Alejandrina Mata Segreda

Introducción

En el año 2009, con el fin de recolectar la información requerida para el proceso de autoevaluación de la carrera de Orientación, con miras a la acreditación por parte del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), fue aplicado un cuestionario al estudiantado de la carrera elaborado por el Centro de Evaluación Académica (CEA) de la Universidad de Costa Rica (UCR).

En el año 2010, fue aplicado igualmente otro cuestionario a la población estudiantil, esta vez elaborado por el propio SINAES. Ambos instrumentos fueron creados a partir de las mismas variables; no obstante, el primero recolectó información a un nivel mayor de profundidad, pues planteaba preguntas abiertas, cuyas respuestas requerían la justificación de las opciones marcadas por los estudiantes y las estudiantes en el cuestionario. Esta información fue complementada con los resultados de las evaluaciones por ciclo lectivo de los cursos de la carrera de Orientación que asimismo presentan mayor nivel de detalle en cuanto a la opinión estudiantil sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven.

Uno de los temas considerados para la recolección de información está referido a los recursos utilizados para la formación del estudiantado, entre ellos, el plan de estudios. Otro está referido al proceso educativo, entre este, la metodología de enseñanza y aprendizaje. Una de las variables contempladas para identificar la forma en que se desarrolla el plan de estudios está referida a la percepción estudiantil sobre la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que el profesorado desarrolla, y uno de los indicadores incluidos es la articulación de la teoría y la práctica en dicho proceso (SINAES, 2010).

Este último elemento resulta de gran importancia en toda formación profesional y en el caso específico de la formación de profesionales en Orientación requiere de una atención particular por parte del profesorado universitario por el tipo de intervención de ayuda que promueve la disciplina.

Es así como la relación que se establece entre el profesorado y el estudiantado de carreras de este tipo, en vista de su fundamento humanístico, exige una participación bastante igualitaria entre actores mediante técnicas basadas en la experiencia propia y propiciando un balance entre la teoría y el entrenamiento en técnicas específicas, es decir, entre la teoría y la práctica (McLeod, Uwah y Mason, 2008).

El plan de estudios de la carrera incluye un apartado relacionado con la formación teórico práctica (UCR/EOEE, 2000) como condición básica para el ejercicio docente de la carrera, y más el 70% de los cursos de este plan responden a dicha modalidad de acuerdo con lo reportado en el informe de autoevaluación de la carrera de Orientación (UCR/EOEE, 2011).

Los resultados de la opinión estudiantil en el proceso de autoevaluación de la carrera de Orientación no solo se utilizaron para cumplir con los requisitos formalmente establecidos por el SINAES para una eventual acreditación de la carrera, sino que constituyen un insumo importante para tomar en cuenta en el mejoramiento de la carrera y la promoción del desarrollo docente del profesorado que la imparte. Por lo tanto, la presente ponencia expone y analiza la opinión estudiantil sobre la forma en que el profesorado utiliza la articulación de la teoría y la práctica como técnica didáctica en los cursos y otros elementos relacionados.

Elementos teóricos

Según el Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES, 2010), dos de las dimensiones que deben ser analizadas en el proceso de autoevaluación son la de recursos (condiciones necesarias para realizar actividades educativas de calidad) y la de proceso educativo (funcionamiento o puesta en práctica de la carrera). Interesa destacar una variable de cada una de estas dimensiones. La primera es el plan de estudios sobre el que se indica que: "... se espera que éste sea una propuesta que guíe de manera eficaz su puesta en práctica y que considere los contenidos básicos de la carrera universitaria de calidad, así como prácticas de mejoramiento continuo" (SINAES, 2010:38). Dos de los criterios o indicadores de esta variable que interesan en esta ponencia se refieren a la existencia de cursos teórico prácticos en la carrera y de mecanismos para la integración de la teoría y la práctica de acuerdo con la naturaleza de la carrera.

La segunda variable es la de la metodología de enseñanza y aprendizaje que se concentra en la verificación de las: "características de calidad que aseguran los procesos y recursos diseñados, para que el aprendizaje del estudiante... [corresponda] ... a lo propuesto en el plan de estudios" (SINAES, 2010:38). Un indicador de esta variable es la congruencia entre la naturaleza de la carrera y

la asignatura y otro es la promoción de aprendizajes cognitivos y el desarrollo de destrezas. La información recolectada sobre estos aspectos es la que da origen a los resultados que más adelante serán expuestos.

Cabe argumentar, además, sobre la importancia de la perspectiva teórico-práctica en la formación de profesionales en Orientación y, en general, de profesionales de ayuda. Desde la perspectiva de la didáctica de las Ciencias Sociales, según lo expone Benejam (1999:227): "La capacidad profesional depende, en gran manera, de la capacidad de integrar conocimientos y principios de diversas procedencias y aplicarlos a situaciones prácticas y concretas de aula". Todo proceso profesional desemboca en la acción y se forma precisamente en la acción. Es por ello importante que la formación universitaria promueva desde su fase inicial experiencias de aula que faciliten la puesta en práctica de conocimientos adquiridos, pero más aún, la reconstrucción de dichos conocimientos a partir de esta puesta en práctica.

Es un proceso circular donde cada elemento deviene del otro, un proceso sin fin que acompaña, en su totalidad, el desarrollo profesional. Hacer accesible este conocimiento para la construcción de conocimiento profesional requiere, desde el punto de vista de esta autora, de una transposición didáctica, entendida como el paso entre el saber científico al saber capaz de ser enseñado, al tiempo que reconoce la obligada distancia que los separa.

Aplicando otros términos, el anterior concepto es definido por McLeod, Uwah y Mason (2008) como el balance entre proceso y contenido, dos fuerzas de gran poder que influyen en el desarrollo del grupo de estudiantes y su productividad. El contenido se refiere a lo que se dice, al intercambio de información o ideas, y el proceso se refiere a la interacción entre los miembros del grupo y con su líder (el profesor o profesora).

Además, se sustenta en el balance entre teoría y destrezas de manera que quien promueve la formación profesional se pregunte permanentemente cuánto tiempo se dedica a cubrir los objetivos de aprendizaje y cuánto a realimentar el proceso que se sigue en clase; hasta dónde es suficiente la exposición magistral y hasta dónde la interpretación de roles; qué tan extensa debe ser la discusión alrededor del proceso que llevan sus estudiantes y qué tan extenso el análisis de insumos teóricos.

Las anteriores autoras proponen estrategias de enseñanza que su experiencia les ha demostrado que funcionan apropiadamente para enfrentar el reto que significa la articulación teórico-práctica en la formación específica de profesionales en Orientación, todas ellas relacionadas con la construcción colectiva del conocimiento a partir de un proceso integrado de inducción y deducción. La propuesta de Benejam (1999) en cuanto a la didáctica de las Ciencias Sociales, posición más general, incluye otros elementos más relacionados con las teorías cognitivo-constructivistas y socioculturales de

la escuela de Vygotsky. Se plantea que el conocimiento social que construye cada estudiante no es producto de la mera imitación o repetición sino de la reconstrucción que hace a partir de su bagaje personal y social.

En vista de que es la comunicación del pensamiento mediante el lenguaje, en situación de interacción con los demás, las estrategias que la autora propone para la promoción de aprendizajes que integren la teoría con la práctica están referidas a la imitación (la autora de esta ponencia la califica como creativa), el intercambio y la contrastación, la colaboración, el conflicto cognitivo y la controversia.

Estos insumos conceptuales serán utilizados como punto de referencia para valorar la información aportada en el informe de autoevaluación de la carrera de Orientación (UCR/EOEE, 2011) con respecto a la promoción de aprendizajes teórico prácticos en la formación de sus estudiantes.

Elementos Metodológicos

El presente trabajo constituye una sistematización de información previamente recolectada para la autoevaluación de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. La sistematización es definida por Venegas Renauld (2009:51) como: “recurso teórico y metodológico que contribuye con los procesos de construcción del conocimientos, desde la recuperación de experiencias de intervención en espacios de la realidad social y con diferencia con la evaluación y la investigación etnográfica, participativa y la investigación-acción”. Se propone los siguientes objetivos:

- 1) Reconocer los elementos que dan base para el desarrollo de una formación teórico práctica del estudiantado de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica.
- 2) Identificar la valoración estudiantil sobre las acciones desarrolladas para favorecer una formación que articule la teoría con la práctica en la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica.

Esta información se presenta en los siguientes documentos:

- Informe de Resultados de la información recolectada mediante el cuestionario de estudiantes en el proceso de autoevaluación de la carrera de Orientación (UCR/EOEE, 2010).

- Evaluación de la carrera por parte del estudiantado del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación (UCR/EOEE, 2010).
- Informe de autoevaluación de la carrera de Orientación con fines de acreditación oficial ante el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (UCR/EOEE, 2011).
- Plan de estudios del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica (UCR, 2000).

Para tales efectos se identificó la información contenida en el informe de autoevaluación en las dimensiones Recursos y Proceso Educativo del modelo de acreditación oficial del SINAES, específicamente lo referido a plan de estudios y metodología de enseñanza y aprendizaje. Se localizaron aquellas evidencias que exponían información relacionada con la naturaleza teórico práctica de la carrera y la forma en que ésta se concretaba en la práctica a partir de la percepción estudiantil. Además, se utilizó como guía lo indicado sobre el tema en el plan de estudios de la carrera. Esta información se expone en el próximo apartado y se analiza a partir de los insumos teóricos expuestos en el apartado anterior.

Resultados

El plan de estudios de la carrera de Orientación (UCR/EOEE, 2000) expone un marco epistemológico que incluye, para efectos de este trabajo, una posición propia del objeto de estudio de la Orientación, una finalidad de la Orientación basada igualmente en una concepción propia de ser humano, y una forma de promover los aprendizajes profesionales desde un enfoque teórico práctico.

Como objeto de estudio propone los procesos de autoconocimiento e identidad, conocimiento del contexto natural y sociocultural, toma de decisiones y planeamiento para la construcción de un proyecto de vida, que constituyen los procesos de aprendizaje cuya enseñanza es el sustento de la acción profesional de los y las profesionales en Orientación. Se concibe al ser humano, sujeto de la Orientación, como ser capaz de construir conocimientos al acercarse de manera responsable, crítica, creativa y comprometida, al conocimiento de sí mismo y de su contexto, para hacer los cambios que permitan mejorar su realidad personal y social.

Por lo tanto, la estimulación de estos aprendizajes en el estudiantado universitario exige de una estimulación cognitiva, socioafectiva y práctica que será posible gracias a técnicas didácticas que permitan la articulación de lo

teórico con lo práctico. Según se expone en el informe de autoevaluación (UCR/EOEE, 2011), el 73,7% de los cursos del plan de estudios de Bachillerato son de modalidad teórico práctica, así como el 100% de los de Licenciatura.

De acuerdo con lo indicado en el mencionado informe de autoevaluación, el principal mecanismo para que los y las estudiantes de la carrera sean capaces de aprehender este objeto de estudio es incluyendo la investigación cuantitativa y cualitativa en su proceso de formación (existen dos cursos específicos de investigación en el Bachillerato y uno en la Licenciatura); además, la investigación se utiliza como estrategia docente para el aprendizaje profesional.

También, se incluyen cursos taller, seminarios y prácticas profesionales que exigen la participación estudiantil a partir de la integración de la teoría y la práctica, siempre desde una visión indagatoria. En el primer cuestionario aplicado a los y las estudiantes de la carrera (UCR/EOEE, 2010a), al preguntárseles si las actividades de mediación docente les permitían la integración de contenidos teóricos y prácticos, la respuesta estudiantil fue a veces un 50% y siempre el otro 50%. Cuando se les consultó si las prácticas les permitían integrar conocimientos teóricos y prácticos, el 77% de esta población indicó que sí. Al responder el segundo cuestionario (UCR/EOEE, 2010b), solo el 64% indicó que se daba la integración de teoría y práctica en su formación.

Algunos elementos permiten explicar lo anterior. En primera instancia, estos cuestionarios fueron aplicados a la totalidad del estudiantado por lo que las respuestas de aquellos que están matriculados en los primeros años de la carrera pueden ser las que refieren que a veces se da esta integración pues la mayoría de los cursos teóricos se encuentran al inicio de su formación. En cuanto a la opinión del 77% del estudiantado que indica que las prácticas de los cursos les permiten aplicar de manera articulada la teoría y la práctica, igualmente la respuesta tiene su explicación en el nivel del plan de estudios que cursan los y las estudiantes. En ninguno de los dos cuestionarios se indagó directamente, de qué manera percibía la población estudiantil que se daba esta integración, situación que no permite valorar adecuadamente la idoneidad de las respuestas estudiantiles sobre el tema, aunque más adelante se pregunta sobre las técnicas didácticas y de evaluación que se aplican en clase, elemento que a juicio experto podrá confirmar o no esta apreciación estudiantil.

Sobre lo anterior es importante destacar lo expuesto por Benejam (1999) en el sentido de que toda formación profesional desemboca en la acción y se forma precisamente en la acción. Por lo tanto, el esfuerzo percibido por más de la mitad del estudiantado de la carrera de Orientación, en cuanto a la promoción de la integración de la teoría con la práctica, se basa en la

capacidad desarrollada para la transposición didáctica del conocimiento teórico que sustenta el plan de estudios de manera que oriente la práctica.

Esta misma autora (Benejam, 2002) ha indicado más adelante que hoy en día parece haberse superado la idea de que primero hay que saber para luego hacer o aplicar, principio que durante mucho tiempo justificó la ubicación de las prácticas al final de los estudios en la formación de educadores y educadoras, como si el saber y el hacer pudieran separarse. Agrega que para construir el conocimiento profesional se han de tener referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría, a la vez que la teoría ilumina y dirige la acción.

En el informe de autoevaluación (UCR/EOEE, 2011) se incluyen las técnicas didácticas que, según el estudiantado, son utilizadas por el profesorado de la carrera en los cursos. Esta información ya había sido recolectada en las evaluaciones de los cursos que realiza la carrera cada ciclo lectivo mediante preguntas abiertas. Se destacan las siguientes:

- Exposiciones magistrales (explicación por parte del profesor o profesora de parte de la teoría del curso). Esta técnica fue mencionada en el 86% de las respuestas del estudiantado.
- Exposiciones por parte del estudiantado alrededor de diferentes temas del programa del curso, con un 91% de menciones.
- Discusión y análisis en subgrupos: se asigna un tema a pequeños grupos de estudiantes que luego hacen una presentación ante el grupo total, con un 80% de menciones.
- Investigaciones, ya sean individuales o grupales. Se proponen problemas a resolver por parte del estudiantado que aplica las técnicas de investigación que han aprendido. Cabe destacar que el profesorado de la carrera ha discutido y definido sobre lo que se puede pedir en cuanto a investigación al estudiantado por nivel educativo, lógicamente de lo más simple a lo más complejo. Luego los resultados de estas investigaciones son compartidas con el grupo total. Esta técnica tiene un 61% de menciones.
- Estudios de casos con un 29% de menciones. Si bien es una técnica valiosa para incluir una visión práctica, pues lo teórico se combina con lo particular de cada sujeto de la Orientación y su contexto, parece ser que es poco aplicada en los cursos de la carrera, pues es requisito formal exclusivamente en los dos cursos de práctica supervisada a nivel de Bachillerato.

- Prácticas supervisadas con un 21% de menciones. Nótese que el calificativo de “supervisadas” se utiliza para aquellos cursos que incluyen una supervisión directa y sistemática por parte del profesorado, 2 en el Bachillerato y 1 en la Licenciatura. De ahí el porcentaje de oportunidades en que fue mencionada esta técnica didáctica.
- Charlas de personas expertas que se invitan a los cursos, con un 32% de menciones. Se considera de gran importancia poner en contacto al estudiantado en contacto con profesionales en Orientación y en otras disciplinas para conocer más de cerca su mundo profesional.
- Aulas y foros virtuales con menciones inferiores al 20%. Esta técnica más moderna es de gran utilidad para la construcción de conocimientos entre pares por el tipo de interacción que se desarrolla en su dinámica que incluye las interacciones entre estudiante y docente, estudiante y contenido y estudiante y estudiante.
- Llama la atención que dos técnicas didácticas de gran importancia no han sido mencionadas por el estudiantado, la primera es el desempeño de roles y de prácticas profesionales en clase entre estudiantes, y la observación. Ambas permiten una adecuada integración de lo teórico y lo práctico a partir del análisis individual y colectivo que se realiza con los insumos construidos en estas acciones.

De acuerdo con lo expuesto por McLeod, Uwah y Mason (2008), procede realizar un breve análisis sobre el balance entre proceso y contenido que reflejan las acciones didácticas destacadas por el estudiantado. Básicamente evidencian un intercambio de ideas e información a partir de la interacción que se establece entre estudiantes y la guía del profesorado. Toda acción de recolección de información conlleva el compartirla y analizarla y: “si bien la representación y la significación es un proceso cognitivo individual, diferente en cada persona, las construcciones y reconstrucciones mentales se llevan a cabo gracias a la influencia de los demás, gracias a las perspectivas, ideas, teorías y puntos de vista que proporcionan los expertos, los iguales o las personas que ejercen alguna influencia” (Benejam, 1999:222).

Para Benejam (1999), la transposición didáctica del conocimiento desarrollado socialmente implica desarrollar las capacidades psicolingüísticas que favorecen la construcción de significados basados en la racionalidad, en la interpretación y en la posibilidad de cambio y de aplicación. Es importante, entonces, que se promueva en el estudiantado el desarrollo de su capacidad para procesar información de manera comprensiva, justificar los significados construidos y valorar su intencionalidad.

Para la formación de profesionales en Orientación, McLeod, Uwah y Mason (2008) proponen técnicas didácticas sobre todo útiles para el desarrollo de las competencias profesionales propias para el trabajo personal grupal, pero aplicables al desarrollo de las competencias a aplicar en todo espacio que exige el ejercicio de la Orientación.

La primera se refiere a la integración de competencias multiculturales que consiste en el ejercicio empático que requiere la comprensión de cada persona como sujeto cultural, incluyendo a la misma persona que es profesional en Orientación. Esto se logra mediante discusiones grupales alrededor de los valores, actitudes y creencias que determinan una actuación profesional culturalmente consciente y asumir esta posición como principio ético. Asimismo, el profesor o profesora de los cursos de orientación debe asumir la misma posición práctica y ética de manera que su grupo de estudiantes pueda manifestarse desde su propia perspectiva cultural y logre la síntesis necesaria para que se consolide esta perspectiva en la vivencia del aula.

El modelaje es otra técnica propuesta por las autoras, y tiene el propósito fundamental de poner en práctica en clase las destrezas que teóricamente se establecen para la intervención orientadora, por parte del profesor o profesora, también mediante la participación de cada estudiante como facilitador y como observador.

Se complementa lo anterior con ejercicios prácticos en los que cada miembro del grupo de estudiantes asume un rol específico a la hora de poner en práctica una técnica o proceso de orientación. En este caso el grupo de estudiantes simula ser un grupo de orientación correspondiente a las tareas de desarrollo de la etapa que se encuentran transcurriendo, cada uno y cada una asume un rol específico propuesto desde el punto de vista teórico, a la vez que asumen el papel de observar y valorar cada actuación igualmente desde la perspectiva teórica.

Por su parte, y ofreciendo una visión que incluye la formación profesional de educadores y educadoras en general, Benejam (1999) propone un enfoque basado en el discurso en la enseñanza a partir del desarrollo de diferentes capacidades:

- La capacidad de procesar información. Sin información no se puede reconstruir el conocimiento social el cual se presenta a partir de definiciones, enumeraciones, comparaciones y clasificaciones. Pero no se trata de elaborar un inventario con esta información sino que implica seleccionar la información, organizarla a partir de las condiciones personales y profesionales, utilizar la nomenclatura científica adecuada y saber diferenciar los datos relevantes de los accesorios.

En resumen, se trata de hacer que el estudiantado cuestione y filtre la información que pone a su disposición la carrera.

- La capacidad de comprender la realidad. Esto implica establecer relaciones entre la información para entender causas y consecuencias, mediante la explicación racional para matizar o ampliar los sucesos observados en la realidad. El enfoque debe ser descriptivo y no normativo, pues no existe la misma causa ni el mismo efecto para lo que acontece en el comportamiento humano.
- La capacidad de justificación. Esto comporta establecer relaciones entre las razones para modificar el valor epistemológico de un conocimiento. Se trata de validar y examinar la aceptabilidad de las razones aportadas. Es asumir una posición propia a partir del análisis racional de teoría, contexto y condiciones particulares de los sujetos de la Orientación.
- La capacidad de convencer y ser convencido. Se trata de incluir el concepto de relatividad en el análisis a partir del diálogo. Hay que darle campo a la duda razonable, hay que argumentar críticamente y con fundamento.
- Lo destacado por la opinión estudiantil, con respecto a las técnicas a las que recurre el profesorado de la carrera de Orientación para el desarrollo del proceso formativo, permite anticipar la existencia de posibilidades en la carrera para promover una formación teórico práctica. En parte, mediante las técnicas anotadas se crean espacios para discutir sobre valores, actitudes y creencias, para procesar información, comprender la realidad, justificar y dudar. No obstante, no se hace evidente la ejecución de acciones de modelaje ni de intervención profesional en el aula, aunque, al analizar los programas de los distintos cursos de la carrera estas técnicas son reportadas por el profesorado en su intención docente. La información recolectada no permite vislumbrar la calidad de las acciones desarrolladas, sino solo su compromiso con la calidad y la excelencia, valor que orienta el trabajo académico en Universidad de Costa Rica.

Conclusiones y recomendaciones

- 1) El plan de estudios de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica propone una visión de formación teórico práctica a partir de la concepción epistemológica que lo sustenta.

Tanto el contenido disciplinar como la concepción de ser humano que orienta la intervención profesional exigen una apropiación crítica del conocimiento social propio de la Orientación y el desarrollo de destrezas y competencias profesionales consecuentes con las condiciones del contexto particular de cada ser humano y la propia versión de sus necesidades.

- 2) Como elemento formal para concretar la visión teórico práctica del plan de estudios, la carrera de Orientación integra la formación en el campo de la investigación y las posibilidades de interacción entre estudiantes, estudiantes y docentes y estudiantes e información. Además, establece una mayoría de cursos correspondientes a esta modalidad siendo el 73,7% de los cursos en el Bachillerato y el 100% de los cursos en la Licenciatura los que deben cumplir con esta modalidad.
- 3) La opinión estudiantil sobre la ocurrencia de acciones didácticas propias de un enfoque teórico práctico en los cursos de la carrera es relativamente favorable, pues la mayoría así lo indica (aunque no la totalidad), de acuerdo con la experiencia que han vivido al transcurrir a través del plan de estudios. Los cursos de los primeros años de la carrera son mayormente teóricos, por lo que la opinión del estudiantado de estos niveles lógicamente debe ser más reservada al respecto.
- 4) Sobre las acciones didácticas reportadas por el estudiantado, el enfoque teórico práctico se observa mediante la integración de los insumos conceptuales al análisis por parte del estudiantado con miras a la reconstrucción del conocimiento socialmente construido para la disciplina de la Orientación, siendo el lenguaje el medio principal que estimula el aprendizaje. Sin embargo, es imposible, con la información recolectada, valorar la calidad del desarrollo de tales acciones.
- 5) Las acciones didácticas reportadas por el estudiantado, utilizadas por el profesorado para promover su formación profesional, no contemplan técnicas correspondientes al área de la imitación creativa del trabajo de expertos y la creación de escenarios de ejercicio profesional en el aula. No existe certeza de que estas últimas acciones se tomen en cuenta o no para la formación de profesionales en Orientación; sin embargo, se reitera que no son reportadas por la opinión estudiantil.

Sobre la base de lo anterior, la principal recomendación que surge de este análisis es la necesidad de desarrollar un proceso de mejoramiento de las destrezas docentes del profesorado de la carrera de Orientación para la

aplicación de acciones didácticas basadas en el lenguaje como en medio de reconstrucción del conocimiento social, y de aprovechamiento de escenarios de experiencia profesional que se pueden construir en el aula mediante técnicas de modelaje y de simulación de roles.

Referencias

- Benejam, P. (1999). *La formación psicopedagógica del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales*. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. 34:1, 219–229.
- Benejam, P. (2002) **La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado**. *Debates, Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 1, 91–95.
- McLeod, A., L.; Uwah, J.; y Mason, E. (2008) **Teaching Group Counseling as a Graduate Student: What Works and What We Will Never Do Again!** <http://counselingoutfitters.com/vistas08/McLeod,.htm> Consultado el 29 de noviembre de 2010.
- SINAES (2010) **Guía para la autoevaluación de carreras**. San José: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- UCR/EOEE (2000) **Plan de estudios del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica**. Documento no editado.
- UCR/EOEE (2010a) **Informe de Resultados de la información recolectada mediante el cuestionario de estudiantes en el proceso de autoevaluación de la carrera de Orientación**. Documento no editado.
- UCR/EOEE (2010b) **Evaluación de la carrera por parte del estudiantado del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación**. Documento no editado.
- UCR/EOEE (2011) **Informe de autoevaluación de la carrera de Orientación con fines de acreditación oficial ante el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior**. Documento no editado.
- Venegas, M. (2009). **La sistematización como herramienta teórica – metodológica**. En Martín García, Antonio Víctor; Venegas Renauld, María Eugenia (Coords.) *Investigación y formación. Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores*. San José: UCR/Universidad de Salamanca/AECI.

MODELO DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS

Rebeca Garzón Clemente

Rebeca Román Julián

Introducción

A la fecha, cada administración rectoral de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) ha propuesto diversas estructuras para la gestión y coordinación de tecnologías al interior de la institución, cada una con una visión distinta del papel de las TIC. A partir del año de 2003 se inicia en la Unach un proceso de reestructuración curricular con un cuidadoso plan de implementación que integra a las TIC de manera explícita en todos los planes de estudio de la institución, lo que genera un marco propicio para realizar esta investigación, con el fin de proponer un modelo flexible e integral en materia de alfabetización digital, con sólidas bases teóricas y metodológicas acordes a la Unach, que contemple un proceso de evaluación permanente que le permita crecer y adaptarse a los cambios de la institución.

El estudio se enfoca en un primer momento en conocer la exigencia de una alfabetización digital dentro de estrategias de mejora institucional en el ámbito de la Educación Superior a través del conocimiento de las políticas federales, estatales e institucionales en materia de TIC; así como las competencias, valores y conocimientos de los profesores sobre las tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en el ámbito de su práctica docente.

El resultado es la propuesta de un modelo institucional de alfabetización digital para profesores universitarios, concebido y construido en el contexto de la Unach.

Metodología

Para la primera etapa se utilizó el análisis de contenido como metodología de estudio diagnóstico, con la exploración de documentos oficiales: 11 de carácter internacional, 10 nacionales, 3 estatales y 25 institucionales, se obtuvo información retrospectiva y referencial sobre las políticas educativas en México y el mundo, para determinar algunas tendencias, identificar relaciones potenciales entre variables y, en concreto, conocer el contexto en que se ha

desarrollado la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior en el país, y en lo particular en la Unach.

En la segunda parte de la investigación y desde una perspectiva cuantitativa se construyó un cuestionario orientado a los profesores que recoge las dimensiones que se plantearon como esenciales: perfil del profesor, formación en el uso y conocimiento de las TIC, actitudes en torno a las mismas, utilización personal, profesional y curricular, repercusiones en la calidad de la Educación y elementos de mejora e innovación.

Según los datos del anuario estadístico del año 2007 de esta institución (Unach, 2008), el número total de docentes era de 1672 distribuidos en nueve campus, por lo que se procedió a realizar un muestreo al azar estratificado con un nivel de confianza del 95%.

Aproximaciones al concepto de Alfabetización Digital

La alfabetización por sí misma, sus procesos y sus objetivos, no están desligados de la historia de cada individuo y de cada sociedad. Experimenta, así, transformaciones importantes, no sólo como concepto, sino también en su forma de ser concebida y en sus funciones y propósitos.

Cada sociedad ha encontrado la manera de contar sus historias. En un inicio esto se da a través de la oralidad, para encontrar después, en los sistemas de escritura, una manera más perdurable y menos supeditada a la capacidad de memoria de quienes tenían el conocimiento en sus manos; la escritura permite un modo de comunicación que posibilita trascender espacios, tiempos, lugares, y facilita el nacimiento de la ciencia, el registro y archivo de documentos; cambia modos de pensamiento y expresión, de organización social y comercial (Clemente, 2004).

La digitalización de la información implica un tercer momento crucial de cambio en la manera de informarnos y percibir el mundo y plantea una *contingencia informacional* (García Carrasco, 2007). En la actualidad, es innegable que el volumen de TIC es mucho mayor que el de hace muy pocos años, lo que implica reflexionar sobre los nuevos usos, hábitos, costumbres y formas de hacer las cosas, ya que no sólo se trata de agilizar procesos existentes, sino de aprender a utilizarlas como recursos valiosos para la obtención de conocimiento, y reorganizar y asimilar la manera en que se piensa e interactúa con el entorno con ellas, lo que sin duda implica un proceso de *alfabetización* llámese *audiovisual*, *digital*, *informacional* o *tecnológica*.

Con ello se entiende, al igual que Prats (2005, parra 3), que se debe aprender a leer y escribir con un nuevo lenguaje, “saber leer la tecnología y

los medios audiovisuales, (...) saber escribir y comunicarse con ella” como parte de un nuevo proceso de mejora de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales del hombre.

Para los fines de este trabajo se definirá el término *alfabetización* como

El dominio de gran cantidad de destrezas, conductas y formas de pensar asociadas a un contexto que permiten a las personas utilizar los procedimientos adecuados para enfrentarse críticamente a cualquier tipo de texto, valorarlo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades, cualquiera que sea el medio por el que se presente (Garzón, 2007, p. 257).

El adjetivo *digital* de “alfabetización” se refiere no sólo a las habilidades para usar la Internet, sino también para comprender y usar los documentos hipertextuales. Según Gilster (1997, citado en Gómez y Licea, 2002, p. 4) “quien está alfabetizado, está en capacidad de valorar Internet, no sólo desde el punto de vista de medio para la comunicación, publicación y difusión, sino también de recurso para llegar a la información y allegársela”.

El reconocimiento de la naturaleza social y colaborativa de estas nuevas formas de leer y escribir el mundo permiten la creación e interpretación de textos existentes en contextos sociales variados, condicionados por sus propias realidades, donde no sólo se requieren destrezas o habilidades específicas para conocer el mundo a través de las tecnologías, sino saber *leerlo* con nuevos ojos, valores y actitudes.

Proceso de análisis

a) Fase de estudio cualitativo: análisis de contenido de documentos

En la primera fase de la investigación se aborda el examen de los documentos oficiales internos y externos de la institución, con el fin de obtener información retrospectiva y referencial sobre la infraestructura tecnológica al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los programas de capacitación para docentes en materia de tecnologías que ha emprendido la Unach.

Las preguntas que se buscan responder son: ¿Es suficiente la dotación de la infraestructura tecnológica para una integración real de la TIC en aspectos académicos de la institución? ¿Es suficiente la dotación de medios y recursos para la formación de los profesores? ¿Han sido positivas las estrategias para la integración pedagógica de las TIC en el currículo?

Los pasos seguidos para la conformación del análisis de contenido cualitativo que se realiza en esta fase de la investigación, se toman de la propuesta de Álvarez-Gayou (2005). De esta manera, se delimitaron los documentos oficiales internos y externos que inciden en la visión institucional y toma de decisiones respecto a las TIC y su impacto en la Universidad; se localizaron y analizaron los elementos clave para el análisis relacionados con el fortalecimiento de infraestructura tecnológica académica y la formación de profesores en materia de TIC, para lo que se diseñó una cédula de revisión documental que se utilizó durante la lectura.

Los documentos internos se localizaron en la Dirección General de Planeación de la Unach, con el permiso expreso de las autoridades universitarias, mientras que muchos de los textos externos, tales como aquellos que atienden a políticas nacionales e internacionales en materia de Educación Superior, se encontraron en su mayoría en sitios oficiales y servidores institucionales disponibles a través de la Internet.

Las anotaciones, comentarios y análisis de la documentación se realizaron de manera tradicional, con la lectura directa y el apoyo de una computadora, ya que debido a su formato no fue posible utilizar ningún programa informático para el análisis cualitativo de texto.

b) Fase de estudio cuantitativo: diagnóstico del conocimiento, valoración y uso de las TIC en la práctica docente de la Unach

Esta fase se enmarca como una investigación ex post-facto en un estudio descriptivo correlacional que permite constatar la relación existente entre la disposición de tecnología, capacitación tecnológica docente y alfabetización digital de los profesores de la Universidad en estudio.

Para ello, se busca responder: ¿Cómo están siendo formados los profesores y cuáles han sido las fuentes de formación? ¿Qué competencias se han generado en los profesores respecto al uso de las TIC en sus aulas? ¿La formación ha sido suficiente? ¿Están satisfechos con su proceso de formación? ¿Cuáles son las actitudes de los profesores con relación al uso de las TIC? ¿Qué uso están haciendo los profesores de las TIC en el contexto personal, profesional y docente? ¿Qué motivos sustentan el entusiasmo o la resistencia de los profesores respecto al uso de las TIC en las aulas? ¿Están satisfechos con la infraestructura tecnológica y personal de apoyo de que dispone la Institución? ¿Perciben la necesidad de formación complementaria para integrar de manera efectiva a las TIC en su práctica docente? ¿Qué otros elementos consideran necesarios para este fin?

Dada la naturaleza cuantitativa de esta fase de la investigación, se estructuró un diseño de encuesta complejo con el uso de escalas tipo Likert, en el

que se incluye información de los profesores como agentes clave al interior de una institución de Educación Superior.

Las variables seleccionadas para esta fase se integran en 6 dimensiones: datos generales, formación, actitudes, valoración de su alfabetización digital, impacto en su práctica docente y alternativas de mejora.

Se decidió que la selección de profesores fuera representativa en tres niveles: Campus universitario, Tipo de contratación y Área de conocimientos donde practica la docencia y en el transcurso de 5 meses se recabaron las 323 encuestas previstas para contar una muestra representativa de los profesores de la Universidad, calculando un nivel de confianza de 95,5% con un error muestral estimado de 5%.

Las respuestas se almacenaron en una base de datos diseñada con esta finalidad, utilizando el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para su posterior análisis estadístico.

Resultados y recomendaciones

Balance de la gestión TIC

A partir de la introducción masiva de computadoras y la Internet en las instituciones de Educación Superior en México, se han realizado esfuerzos en todas ellas para adquirir tecnología y capacitar a los docentes en su uso. Una proporción significativa de los fondos extraordinarios que reciben las IES se invierten en tecnología informática y *software*; pero esta no se refleja en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, la vinculación de la investigación con la docencia, la simplificación administrativa o la ampliación de la cobertura (ANUIES, 2006).

Como resultado de la revisión documental, se observa que las políticas mexicanas de uso de TIC en la Educación Superior se presentan primero como símbolo de renovación y modernidad, para matizar luego esta visión: desde impulsoras del crecimiento económico del país, pasando por la preocupación de la reducción de la brecha digital, hasta disposiciones para el fortalecimiento de las capacidades de los profesores en materia de enseñanza, investigación y difusión del conocimiento alineadas a objetivos nacionales sobre calidad educativa.

Las líneas estratégicas que presentan los organismos nacionales en materia de Educación Superior están en sintonía con las propuestas internacionales: se apuesta a la conformación de redes de conocimiento, redes de Cuerpos Académicos, integradas por profesores de tiempo completo con

el más alto grado educativo y que evidencien su participación activa en aplicación y generación de conocimiento.

Como una de las más importantes propuestas se presenta el Sistema Nacional de Educación a Distancia, cuyas metas se centran en la atención de las problemáticas sobre cobertura y equidad, en primer término, y a la pertinencia y diversificación de programas en atención a las demandas de desarrollo económico y social regionales y locales, lo que retoman los gobiernos de Chiapas para dar apoyo a las IES del Estado que tracen líneas de trabajo sobre este eje.

La Unach ha sido cuidadosa en la consecución de las metas propuestas por los organismos nacionales que regulan el sistema educativo mexicano y es la principal institución de Educación Superior en el estado de Chiapas. Atiende a más de 18 mil estudiantes, cuenta con 46 programas educativos de licenciatura escolarizados, 2 no convencionales y 49 de posgrado distribuidos en nueve *campus* universitarios y dos sedes de la Universidad Virtual en ocho de las nueve regiones del estado, atendidos por 25 dependencias académicas. El 78% de la matrícula universitaria está inscrita en programas de calidad, el 18% cuenta con becas y el 94% con seguro facultativo (Unach, 2007b).

La institución es reconocida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) por su calidad educativa, tiene 26 programas en el nivel 1 de los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y 10 programas acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

La capacidad académica de la universidad se conforma por 1672 profesores e investigadores, de los cuales 756 son de tiempo completo, 953 tienen estudios de posgrado, 113 de los cuales son doctores, 31 profesores son miembros del Sistema Nacional de Investigadores y 61 del Sistema Estatal de Investigadores. El personal académico se organiza en 81 Cuerpos Académicos de los cuales dos están consolidados y tres en consolidación (Unach, 2007a).

La Universidad Virtual se crea en el año de 2006 con la finalidad de ampliar la cobertura de Educación Superior y Educación continua, e inicia sus trabajos con programas de profesional asociado y licenciatura. Al presente se ofertan dos licenciaturas que atienden a 103 estudiantes, y tres programas más se encuentran en su fase de aprobación. Asimismo, se han capacitado a 130 docentes universitarios y 150 médicos del Instituto Mexicano del Seguro Social para el uso de ambientes virtuales de aprendizaje y TIC.

La institución se incorporó recientemente al Espacio Común de Educación Superior a Distancia¹ (ECOESAD).

Las Unidades de Vinculación Docente cumplen la función vital de fusionar los objetivos institucionales con las demandas sociales y profesionales de la región, atendiendo a los principios de pertinencia, a la vez que permiten articular las funciones sustantivas de los universitarios con un aprendizaje situado en contextos reales. Alguna de ellas, a través de cuerpos académicos y estudiantes de los programas educativos ligados a informática, han realizado trabajos de investigación referidos al uso de las TIC para el desarrollo económico de comunidades indígenas.

La Unach (2007a), en su *Plan de Desarrollo Institucional 2018*, asume el reto de integrar y optimizar la aplicación, uso y consumo de las TIC a sus actividades y procesos, de manera que pueda ofrecer servicios y programas educativos, de actualización, mejoramiento profesional, asesoría académica, cultura científica y tecnológica, fomento a la cultura y las artes, con calidad y pertinencia. Mantiene una infraestructura tecnológica robusta, mas asume el reto de ampliar los recursos humanos y tecnológicos para lograr sus objetivos de mejora de la calidad.

En materia de innovación educativa, se trabaja sobre la creación de centros de apoyo para la implementación del nuevo modelo educativo, la modernización y ampliación de la infraestructura tecnológica y la capacitación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otros desafíos, como el de la consolidación del programa de institucional de Tutorías. Sin embargo, se continua visualizando la formación en TIC como instrumental, integrando 2 unidades académicas de la materia en el Modelo Educativo propuesto para los Planes de Estudio, sin atender una inclusión transversal explícita de su uso didáctico en ninguna otra Unidad Académica.

Diagnóstico de profesores

Se piensa que las TIC tienen el potencial para facilitar el desarrollo de competencias de orden superior necesarias para comunicarse, colaborar, participar y aprender en la sociedad del conocimiento, facilitando cambios pedagógicos vinculados con el desarrollo de dichas competencias (Jara, 2008).

El docente universitario se convierte en una guía para los procesos de aprendizaje, encargado ya no sólo de transmitir, sino de generar y construir conocimiento (Blanco, 2006). Para integrar a las TIC de manera eficiente, es necesaria una alfabetización digital que permita utilizarlas en su práctica profesional

1. Consorcio que integra a instituciones públicas de Educación Superior que ofrecen programas en la modalidad de Educación a Distancia.

y personal, y se requiere de competencias instrumentales, pero sobre todo de competencias didácticas para el uso en su rol docente (Marquès, 2000).

En el intento de medir el grado de alfabetización digital de los profesores de la Universidad los resultados muestran que la mayoría de los profesores han sido capacitados para el uso de las TIC, respondiendo a la oferta de programas de formación continua de la misma universidad, que ellos valoran como “buenos” por los conocimientos y competencias adquiridos. No obstante, se observa que esta formación se limita a conocimientos de uso instrumental de herramientas informáticas (en su mayoría ofimática), sin generar vinculación entre los contenidos y su aplicación didáctica.

Las actitudes que los profesores tienen respecto al impacto del uso pedagógico de las TIC son muy favorables y conllevan la percepción de que dichas tecnologías aportan elementos valiosos para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, esto contrasta con el uso pobre en actividades para la docencia. La variabilidad en cuanto a la frecuencia de uso de la computadora y conexión a la Internet es significativa entre profesores de diversos campus, considerando una infraestructura tecnológica para uso exclusivo de los docentes todavía insuficiente en algunos de ellos.

Los usos habituales de estas tecnologías se centran en la búsqueda de información relativa al área de conocimientos en que se imparte la docencia, lo que se comparte con los estudiantes durante las clases presenciales. Se utilizan, también, herramientas de telemática para comunicación entre profesores y estudiantes, y aplicaciones de ofimática para la preparación de materiales. Los usos menos frecuentes se centran en la administración de contenidos en plataformas tecnológicas y la creación y administración de páginas *Web* para los cursos, con niveles de innovación educativa casi nulos.

Se puede afirmar, entonces, que los profesores conocen las herramientas habituales y cómo utilizarlas; sin embargo, no existe un entendimiento claro sobre cómo incluirlas en su práctica frente a sus grupos. Por ejemplo, se localizan contenidos en la Internet que luego se comparten con los estudiantes, pero no se generan estrategias al interior de las aulas para que sean estos quienes busquen las oportunidades de autoformación y autoconocimiento, ya que en muy poca medida se utilizan a las TIC como medios formales para el aprendizaje. Se observa, además, que se desconocen recursos de tecnología educativa que pudieran fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, o recursos que fomentan el trabajo colaborativo y de participación social.

Las necesidades de formación y mejoras sugeridas para una integración efectiva de las TIC en la práctica docente tienen que ver con la insuficiencia

de formación en materia de metodología, didáctica, procedimientos de organización, gestión del aprendizaje y evaluación apoyados con TIC.

Se presenta la opinión generalizada de la necesidad de contar con espacios adecuados y exclusivos para los docentes, la integración explícita de las TIC en los programas educativos, así como la motivación evidente para los profesores que utilicen tecnologías en su práctica educativa, con incentivos económicos o en cuanto a descarga académica frente a grupo.

Con todo ello es posible afirmar que sí existe un grado importante de alfabetización digital en la planta docente de la Universidad, vinculada con su campus de adscripción, tipo de contratación y áreas de conocimiento de práctica educativa, pero hace falta conocimiento sobre tecnología educativa y recursos informáticos que pudieran favorecer la inclusión efectiva de las TIC en las aulas, de manera que puedan aprovecharse para los fines de formación de profesionales que persigue como una institución de Educación Superior que ofrece programas de reconocida calidad en el sistema educativo mexicano.

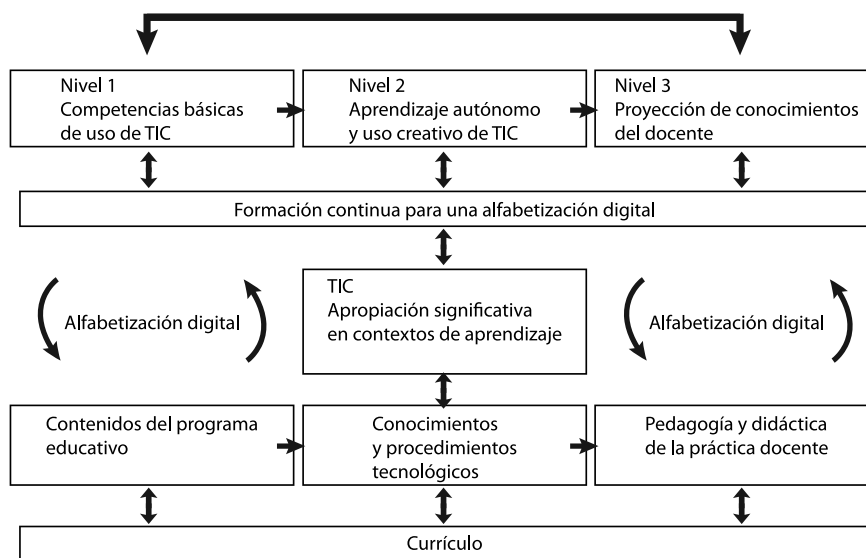
Modelo de alfabetización digital para profesores universitarios

La Unach mantiene, en este momento, un esquema que separa la informática académica en apoyo de las misiones de enseñanza, aprendizaje e investigación, de la informática administrativa que apoya a la gestión de la propia institución. Los responsables de cada proceso informan ante el Rector en el primer caso, y ante el Secretario Administrativo de la Unach en el segundo.

Esta investigación se ha centrado en el proceso académico, por lo que no se propone aquí un nuevo diseño organizativo, sino que se emitirán sugerencias de acciones que atienden a este sector de la institución, dejando para un estudio futuro la gestión integral universitaria en materia de TIC.

Programas de formación

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se observa la necesidad de diseñar un esquema de formación –alfabetización digital multinivel–, representado en el Esquema No.1, que involucre a los profesores en el mismo proceso, de manera que esta apropiación de las TIC no sea sólo un asunto externo, sino que produzca su interiorización para que sean ellos quienes en un momento dado programen los requerimientos de acuerdo con sus necesidades educativas.



Esquema No.1. Programas de formación para una alfabetización digital

Fuente: Garzón, 2009, p. 338

El conocimiento profesional de los docentes integra una variedad de saberes: acerca del currículum, del contenido, de la pedagogía y de la didáctica, dentro de los cuales se implican los conocimientos y los procedimientos del campo tecnológico. Así, en la formación del profesor en TIC conviene incluir no sólo el conocimiento y uso didáctico de las herramientas, sino una reflexión sobre su potencial, sus limitaciones y su impacto en el aprendizaje en contextos específicos, enfocando los objetivos hacia la apropiación significativa de las herramientas en contextos de aprendizaje.

En cuanto al modelo educativo universitario, la inclusión más favorable de las TIC en el currículum es transversal, esto es, tratarlas desde todas las disciplinas y en distintos ámbitos de acción, desestimando los enfoques de instrumentación sesgados hacia el uso acrítico de los recursos sin articulación con objetivos pedagógicos, contenidos y contextos (Perazzo, 2008).

En este proceso de formación, se considera el desarrollo de actividades que permitan el estudio de textos en distintos medios o soportes, con el fin de que los profesores conozcan y reflexionen sobre las múltiples fuentes y formas de representación de información que conllevan a la construcción de conocimientos y saberes.

De esta manera, la propuesta en torno a la formación de docentes incluye un primer nivel referido a profesores que demandan asistencia continua

o aprendizaje guiado para adquirir competencias básicas en el uso de las TIC; un segundo nivel que atiende docentes que han adquirido la capacidad de aprendizaje autónomo y usan creativamente a las TIC en su trabajo cotidiano, dentro y fuera del aula, y un tercer nivel que apoye al docente a proyectar sus conocimientos entre la comunidad universitaria, y que genere un nuevo ciclo de capacitación, fortaleciendo la alfabetización digital al interior de la institución.

Gestión de informática académica institucional

Para que un modelo de alfabetización digital funcione hay que disponer de la tecnología adecuada, y esta tiene que trabajar de manera eficiente con altos niveles de apoyo y compromiso por parte de los gestores institucionales: la administración educativa y los responsables de los servicios informáticos.

La actitud respecto a los medios tecnológicos de quienes dirigen a una institución de Educación Superior es de vital importancia para asegurar la calidad de los servicios y la distribución de los recursos. Esto facilita la integración de las TIC, pues procura las infraestructuras necesarias y promueve la alfabetización digital con acciones formativas y organizativas. En esta investigación, se observa que la Unach atiende esta línea desde la Rectoría y a través de los departamentos universitarios responsables, no sólo como una medida de atender los lineamientos de las instancias evaluadoras, sino por un convencimiento de la oportunidad que brindan las TIC para alcanzar las metas de gestión propuestas.

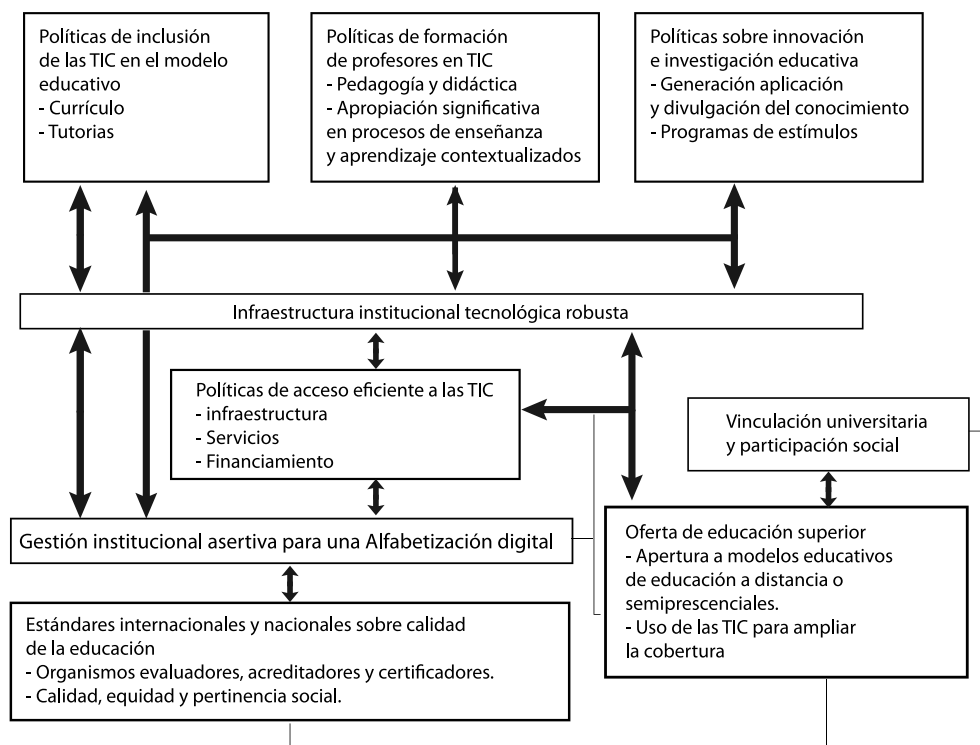
Para que los estudiantes puedan asumir un nuevo rol sobre la responsabilidad de su aprendizaje en el proceso de inmersión hacia la sociedad del conocimiento, es necesario transformar también el papel tradicional del docente, acercando nuevas posibilidades didácticas y pedagógicas, de comunicación, de acceso a la información en todas sus formas y modalidades y la difusión de los nuevos conocimientos y saberes.

Las tecnologías de la información y la comunicación abren posibilidades también al proceso de tutorías que no deben desaprovecharse. Como lo señala Marquès (2000), los canales síncronos y asíncronos de comunicación pueden resultar mucho más cómodos y compatibles para acercar a los profesores con los estudiantes e incluso con las familias, al disfrutar de procesos accesibles para consultas y gestiones con las dependencias y los profesores o tutores, así como de colaboración con la institución.

Las funcionalidades que ofrecen las TIC permiten además el contacto de los centros con las demás instituciones sociales: las páginas web de las instituciones posibilitan conocer sus actividades, y los servicios

de telecomunicaciones el contacto e interacción con personas que no pueden desplazarse a la escuela en un momento específico.

El Esquema No.2 sintetiza los resultados obtenidos y la propuesta para el nivel de gestión, que se explica de manera más detallada en los apartados siguientes, de acuerdo a su ámbito de acción: profesorado, infraestructura tecnológica y TIC y currículo.



Esquema No.2. Responsabilidades institucionales para una alfabetización digital

Fuente: Garzón, 2009, p. 341

a) Apoyo del profesorado

Los profesores constituyen el eje fundamental de todo proceso innovador en Educación, pues los conceptos, la organización del conocimiento, el proceso de enseñanza que, a su vez, genera oportunidades de aprendizaje, proceden del profesorado y es éste sector el que indica el rumbo y las prioridades en una organización dedicada a la Educación, que se fortalece por el liderazgo institucional.

De esta manera, es importante que la gestión de la informática universitaria incluya la elección, aplicación, integración y apoyo de herramientas y servicios que permitan la enseñanza y el aprendizaje basados y apoyados en TIC. Entre ellos se encuentran los servicios de comunicación y los sistemas de desarrollo y gestión de cursos en línea que sean fáciles de usar. La infraestructura y las políticas de acceso a los servicios universitarios se constituyen como tareas inherentes a este sector y deberían representar los mínimos esfuerzos de gestión por parte de los profesores.

Es trascendental ofrecer servicios de apoyo para que se aprendan a utilizar de manera efectiva las herramientas de que se disponen, y moderar los problemas que surjan cuando las cosas no funcionen como se esperaba, con atención especial al trabajo sobre materiales para la Educación a distancia y semipresenciales.

En esta materia, las exigencias de tiempo y esfuerzo de los profesores que diseñan y trabajan materiales para estas modalidades apoyadas por tecnologías son mucho mayores que las de un curso presencial que se sirve de ellas como recurso didáctico. Se espera que la institución valore y pondere en sus políticas de estímulos al desempeño del personal académico estas actividades.

b) Infraestructura tecnológica

La integración de las TIC en los centros educativos tiene una base importante en la disponibilidad de recursos tecnológicos que se proveen a la población universitaria y los programas y recursos didácticos necesarios con su correspondiente servicio de atención a los profesores que los utilizan.

La Internet constituye un medio importante de acceso al conocimiento y difusión del mismo. Las políticas de interconexión de los centros que integran a la Universidad deben robustecerse para buscar añadir la capacidad inalámbrica a toda la red de datos, siguiendo la tendencia hacia instrumentos y movilidad de acceso múltiple (Spicer, 2006). La Unach ha atendido la convergencia de voz, video y datos, con las correspondientes implicaciones organizativas de infraestructura y de servicio, política elemental que fortalece un mejor servicio a la comunidad universitaria.

El acceso asegurado a los servicios de informática de la institución puede establecer una brecha para la búsqueda alfabetización digital. Es substancial proponer alternativas a la comunidad universitaria para la adquisición de una computadora y trabajar de manera ardua en la consecución de indicadores nacionales de acceso a la tecnología por parte de estudiantes y profesores desde sus centros educativos. Esto implica un aumento importante

de las demandas de apoyo, lo que deriva en la necesidad del fortalecimiento de áreas de atención a los universitarios en línea y sistemas asíncronos.

Lejos de ser un servicio más que se ofrece a la comunidad universitaria, conviene visualizar a las TIC como un elemento estratégico de desarrollo, buscando su financiación bajo este enfoque. El impacto podrá ser observado en cuanto a los indicadores de innovación tecnológica, mejores aprendizajes y nuevas actividades de gran potencialidad didáctica y pedagógica.

c) Las TIC en el currículo universitario

Hasta hace muy poco, los profesores se encontraban en un proceso de integración apresurada de las TIC en su actividad docente, e intentaban cubrir la necesidad de capacitación en el dominio de las herramientas ofimáticas y las habilidades de acceso a redes, con cursos cortos y desligados de los contenidos de los programas educativos, olvidando por completo el uso pedagógico y didáctico que podrían tener las TIC para su práctica profesional.

En el modelo educativo de la Unach propuesto en el año de 2002 se incluyen a las TIC como herramientas estratégicas en todos los planes y programas de estudio; sin embargo, prevalece la formulación de unidades académicas aisladas, complementarias al currículo, que abordan conocimientos y habilidades que los estudiantes deben trabajar en un par de semestres de su formación universitaria sin formular su inclusión contextualizada en el resto de los cursos que componen cada programa de estudio, como una opción para la obtención de un aprendizaje significativo de los conocimientos de cada área de formación y la adquisición de las habilidades y competencias necesarias en materia de informática para su inclusión en la sociedad del conocimiento.

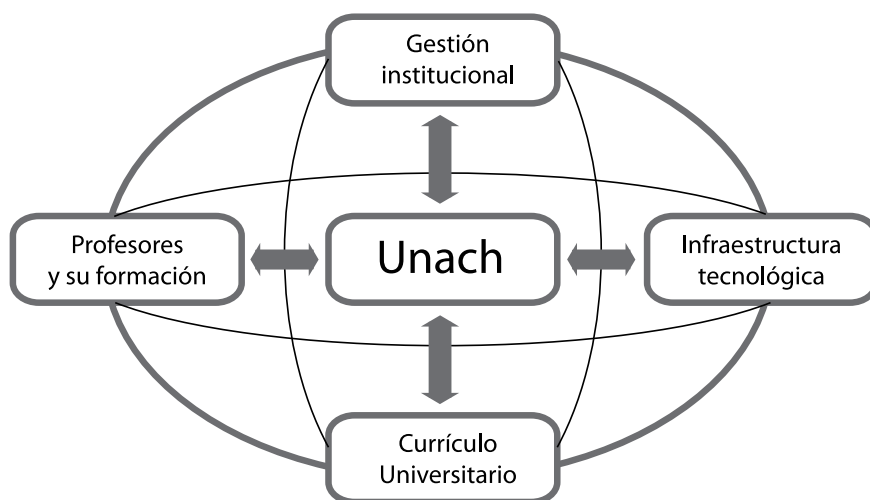
La propuesta, entonces, incluye una inserción integral de las TIC en el currículo en varios niveles:

- Alfabetización digital: aprendizajes teóricos, prácticos y actitudinales relacionados con el uso de las TIC como un importante recurso de acceso a la información y el conocimiento.
- Aplicación de las TIC como recurso pedagógico y didáctico en las asignaturas: promover de manera explícita en los programas de estudio la aplicación de las TIC con funciones específicas para coadyuvar a la adquisición de las competencias requeridas en cada curso, a manera de contenido transversal e instrumento profesional. Asimismo, se plantea el aprovechamiento didáctico de las TIC para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Uso de las TIC como instrumentos cognitivos para el aprendizaje colaborativo: promover la interacción de los sistemas simbólicos de representación del conocimiento con las estructuras cognitivas de los estudiantes apoyados por las tecnologías como herramientas para el proceso cognitivo de la información.

Ejes del modelo. Síntesis

Para lograr una alfabetización digital efectiva del profesorado al interior de la institución, se propone el Esquema No.3:



Esquema No.3. Modelo de alfabetización digital para profesores de la Unach
Fuente: Garzón, 2009, p. 345

La gestión institucional atiende al liderazgo administrativo, pedagógico y técnico requerido para las autoridades de la institución, que debe proponer los cambios necesarios en su estructura y cultura organizacional.

La infraestructura tecnológica hace referencia a los recursos y servicios tecnológicos de soporte al modelo y aborda las funciones de gestión que deben realizar los responsables de los sistemas informáticos de la institución.

El currículo incluye una inserción integral de las TIC en varios niveles que permite a la comunidad universitaria aprender sobre las TIC y con ellas.

El aspecto de los profesores y su formación trata sobre los conocimientos y las competencias que deben adquirir los docentes para usar a las TIC en su práctica educativa, además, de apoyar al proceso de generación y aplicación del conocimiento especializado sobre su área y en materia de tecnologías aplicadas a la Educación.

Estos son los elementos clave para lograr una integración y apropiación efectiva de las TIC en el proceso de enseñanza.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). **Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología**. México: Paidós.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2006). **Consolidación y avance de la Educación Superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas**. México: ANUIES.
- Blanco, S. (2006). **Internet y su uso en la práctica docente: algunas reflexiones desde un primer curso universitario**. *Revista Iberoamericana de Educación* 39 (4). España: OEI. Consultado el 14 de julio de 2010 en <http://www.rieoei.org/experiencias130.htm>
- Clemente, M. (2004). **Lectura y cultura escrita**. Madrid: Morata.
- García Carrasco, J. (2007). **Leer en la cara y en el mundo**. Barcelona: Herder.
- Garzón, R. (2007). **La metamorfosis del concepto de alfabetización en la Educación mediada por tecnologías**. En Landeta, A. (Coord.) **Libro de Buenas Prácticas eLearning**. Pp. 253-274. Madrid: Gráficas Alte.
- Garzón, R. (2009). **Modelo de alfabetización digital para profesores universitarios a partir de un estudio empírico de la Universidad Autónoma de Chiapas, México**. Tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Gómez, J. A. y Licea, J. (2002, febrero). **La alfabetización en información en las universidades**. *Revista Investigación Educativa* 20 (2) (p. 469-486). Consultado el 21 de junio de 2006 en <http://gti1.edu.um.es:8080/jgomez/publicaciones/alfinrie2002.PDF>

- Jara, I. (2008). Las políticas de tecnologías para escuelas en América Latina y en el mundo: visiones y lecciones. Chile: Naciones Unidas, CEPAL. Consultado el 14 de julio de 2010 en <http://www.eclac.org/ddpe/publicaciones/xml/8/34938/W214.pdf>
- Marqués, P. (2000). Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro. Consultado el 14 de agosto de 2010 en <http://www.pangea.org/peremarques/perfiles.htm>
- Perazzo, M. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la Educación Superior: una trama de subjetividades y prácticas. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Barcelona: UOC. Consultado el 2 de octubre de 2009 en <http://rusc.uoc.edu>
- Prats, M. A. (2005). ¿Qué implica la alfabetización digital? ¿Qué competencias debe proporcionar y cómo debe adaptarse a los diferentes colectivos de la sociedad? Consultado el 21 de junio de 2010 en <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticialD=516&SeccionD=791>
- Spicer, D. (2006). La práctica cotidiana: perspectiva de un responsable de los servicios informáticos en el campus. En M. Serbin (Comp.), La Universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la Educación Superior. (pp. 117-141). España: Aljibe.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2007a). Plan de Desarrollo Institucional 2018. México: Unach.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2007b). Proyecto académico 2006-2010. Universidad para el desarrollo. México: Unach.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2008). Anuario estadístico 2007. México: Unach.

DISCURSO(S) DEL CUERPO EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA BÁSICA SECUNDARIA EN MEDELLÍN

Carlos Humberto Arredondo Marín

Planteamiento del problema

El ánimo de estudiar los discursos sobre el cuerpo de los docentes se remonta a mis experiencias de edad temprana hasta la más reciente. Hace parte de mi vida como sujeto de y con historia. Historia encarnada en la forma de ser, pensar e interactuar con mi cuerpo y con el de Otros/as. Me he desempeñado como profesor, coreógrafo e investigador en el campo pedagógico y artístico en danza folclórica, contemporánea y danza-teatro de la Educación Básica, Media y Superior.

Persiste el interés por describir y analizar voces, ritmos, instrumentos, escenarios: acciones verbales, no verbales y paraverbales de los educadores físicos en clase, el propósito es describir y analizar el sentido de cuerpo que habita en la voz del docente.

El discurso sobre el cuerpo, además de una inquietud personal, es un problema social contemporáneo, generado por las industrias culturales y los medios de comunicación que pretenden institucionalizar un tipo de cuerpo bello, a través de mensajes e imágenes visuales y virtuales que se pueden asumir como una forma de discurso que, de manera explícita o implícita, invita a todas la personas a conseguir el cuerpo ideal, afectando la relación que establece el hombre y la mujer con su cuerpo hasta el punto de caer enfermo o morir por afán de alcanzar ideal de cuerpo bello.

La búsqueda y mantenimiento de un cuerpo ideal, único y “perfecto” tiene implicaciones culturales, económicas, políticas, y existenciales que es necesario desnudar, develar, en su profundidad, a través del análisis del discurso. Toda sociedad enfrenta la regulación de los cuerpos en el espacio, el refrenamiento del cuerpo “interior” por vía de las disciplinas, y la representación del cuerpo “exterior” en el espacio social. (Turner 1989). La escuela, como institución reguladora de los procesos de enseñanza aprendizaje, tiene la función de formar y regular las prácticas y discursos sobre el cuerpo.

Escogí la escuela, porque en ella se forma y orienta a los jóvenes sobre las funciones, posibilidades, habilidades del cuerpo bajo la premisa de la integralidad de ser humano y a los profesores de Educación Física, porque

les corresponde orientar a los estudiantes en el reconocimiento de sus potenciales y debilidades corporales, el cuidado que debe tener con su organismo y el peligro cultural que corre en un ambiente social donde se edifica y ofrece un modelo único de cuerpo garante del éxito personal, afectivo y laboral. Un cuerpo transformado en objeto de consumo permanente que ha generado una serie de patologías que atentan contra la identidad personal, cultural y hasta con la vida, porque todos y todas buscan alcanzar “bella figura”, sin medir las consecuencias. La bulimia y la anorexia son apenas una muestra de la cantidad de problemas que genera este prototipo, arquetipo, de persona exitosa.

Los y las jóvenes estudiantes de la escuela secundaria viven en sectores sociales de alta vulnerabilidad social, cultural y personal y se ven involucrados con un estereotipo de belleza corporal, con una forma bella que asumen como la “tabla de salvación” emocional, laboral y social, pero, a la vez, les exige un tipo de adiestramiento y alimentación superior a sus condiciones físicas, que afectan su integridad corporal, mental y vital.

La pregunta: ¿cómo enfrentan este problema cultural los docentes de educación física, recreación y el deporte en la Educación Básica Secundaria en Medellín, Colombia profesionales encargados de la formación físico, mental y atlético de los/las estudiantes?

Persiste el interés por describir y analizar voces, ritmos, instrumentos, escenarios: acciones verbales, no verbales y paraverbales de los educadores físicos en clase, así como planes y programas de Educación Física estipulados desde la Ley General de la Educación, textos escritos donde se puede leer el sentido de cuerpo que se expresa por encima de la oración, del enunciado y ver cómo se presenta en la voz del docente, en su discurso.

La voz del docente nos puede decir algo más de lo que expresa en su pensamiento, nos puede abrir una puerta de análisis insospechada. La frase espontánea en clase está acompañada de la actitud corporal, el tono de voz y la distancia que se establece en la interacción con los estudiantes conformando una unidad de discurso posible de ser analizada. El cuerpo habla, expresa y representa al docente. Se transforma en el elemento de comunicación por excelencia, al menos en este caso, porque dice algo más de lo que hace el sujeto cuando da o recibe indicaciones. El cuerpo comunica con la voz, el porte, el gesto, la palabra, el tono de la voz y las distancias establecidas.

Objetivo

Interpretar los discursos sobre el cuerpo que subyacen en la voz de educadores físicos de la Educación Básica Secundaria en Escuelas Públicas en Medellín, Colombia.

Metodología

El análisis del discurso sobre el cuerpo en los educadores físicos de la EBS en instituciones públicas de la ciudad de Medellín, Colombia se realiza en dos planos: empírico e interpretativo. El primero tiene como propósito, observar y describir detalladamente el proceso y dinámica de las clases de Educación Física, y el segundo con la capacidad de inducir y de categorizar a partir del material recopilado en la entrevistas con informantes, se procede a ordenar y clasificar los fenómenos semejantes y diferentes. Se analizan las relaciones manifiestas en los datos y se culmina estableciendo categorías y proposiciones teóricas.

En términos de Goetz y LeCompte (1988), esta estrategia constructiva se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental, es un proceso de abstracción, en el que las unidades de análisis se revelan en el trascurso de la observación y la descripción. En palabras de Geertz (1992), la vocación de la antropología interpretativa no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros, y así permitirnos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre.

La descripción del analista debe compararse con las interpretaciones de los informantes. Mills (1940) y Geertz (1997) consideran fundamental en el análisis de los datos, la interpretación que los informantes hacen de sus experiencias vitales. El análisis del discurso no puede prescindir de los datos reales, pero caería en un error similar si se limitara al estudio de estos sin usar otros datos intuitivos, experimentales, descripciones de los participantes y del analista para converger en un enunciado descriptivo bien contrastado (Stubbs, 1987, p.229).

El antropólogo le encuentra un sentido implícito a lo que es común a los sujetos del grupo social, va más allá de lo obvio, lo interpreta e inscribe. El etnógrafo "inscribe" discursos sociales, los pone por escrito, los redacta, al hacerlo, se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada, pero también se debe comprender que las acciones sociales son comentarios sobre algo más y que la

procedencia de una interpretación no determina hacia dónde va a ser luego impulsada (Geertz, 1992).

El análisis de las acciones sociales, a las que pretendemos encontrar el significado, requieren de un modo particular de interpretación, que está mediado por el contexto, los actores y los investigadores, en su interacción permanente, donde se hace un cruce de datos, ideas y conceptos para alcanzar el sentido.

La triangulación es un proceso de producción escrita donde se hace dialogar a la teoría, a los datos empíricos y las inferencias y supuestos del investigador. La cultura escolar, como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica (Berger y Luckmann, 1979), se configura a partir de un triángulo permanente entre tres tipos de categorías: **categorías sociales**, definidas como las representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores, **categorías del intérprete**, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el sujeto interpretado y **categorías teóricas** producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio (Bertely, 2004, p.64).

Analizar los significados que los profesores le otorgan al cuerpo en la entrevista, se compara y complementa con las observaciones de campo, y la revisión de fuentes escritas: Historia de la Educación Física en Colombia (2000), La ley General de Educación, (1994), Lineamientos curriculares para la Educación Física –planes y programas–(1996) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para elaborar las categorías de análisis preliminares.

La triangulación de los datos posibilita la conceptualización y la búsqueda de explicaciones holísticas capaces de inscribir las conductas discursivas locales en un marco global de creencias, acciones y normas, constitutivo de una realidad social o cultural

Marco de referencia teórica

El discurso es una actividad humana controlada, más o menos intencional y con un propósito (Van Dijk, 2001, p.28)

El cuerpo como objeto de estudio puede aparecer como algo obvio, por lo que considero importante aclarar los términos de la investigación, no podemos tener nada *a priori*, por el contrario, por ser evidente, se hace más peligroso y complejo asumirlo como objeto de estudio, en tanto que el cuerpo es algo más que una entidad material orgánica y espiritual, es una construcción simbólica y social, es una entidad holística, biológica, psíqui-

ca y cultural. Todo cuerpo es cultural y porta las inscripciones narrativas de la historia y la cultura.

El cuerpo se ha transformado en un fenómeno cultural con profunda incidencia social en el mundo contemporáneo, debido a que se ha instalado en diferentes escenarios sociales el ideal de cuerpo bello, de hombres y mujeres, lo que ha llevado a gentes de todas las edades a trabajar e invertir tiempo y dinero para alcanzar el prototipo de cuerpo perfecto y bello, con el agravante de poner en riesgo la integridad física, mental del sujeto y hasta su vida.

Los estudios sobre el cuerpo han estado enmarcados en sus usos sociales, en este caso, se pretende develar que el discurso del cuerpo en la escuela tiene como base la voz de los docentes. Pretende hacer un estudio detallado de las acciones, gestos, voces, movimientos y distancias que el docente establece en su interacción con los alumnos en la clase de Educación Física. La idea es hacer un estudio integral del cuerpo, desde el análisis del discurso.

La voz del docente nos puede decir algo más de lo que expresa en su pensamiento, nos puede abrir una puerta de análisis insospechada. La frase espontánea en clase está acompañada de la actitud corporal. El tono de voz puede tener una intención y reflejar otra, la distancia corporal que establece el docente en la interacción con los estudiantes conforman una unidad de discursiva posible de ser analizada. El cuerpo habla, expresa y desnuda al docente. Se transforma en el elemento de comunicación por excelencia, al menos en este caso, porque dice algo más de lo que hace el docente cuando orienta las actividades de clase. El cuerpo comunica con la voz, el porte, el gesto, la palabra, el tono de la voz y las distancias establecidas en su práctica educativa constituye su discurso.

En primer lugar, “práctica” no es toda actividad humana, sino la que está dirigida por fines (por querer) conscientes. Se refiere sólo a la actividad intencional y no a actos instintivos o inconscientes. En segundo lugar, se aplica a las acciones objetivas, esto es a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera; no abarca, por lo tanto, los actos mentales, internos, ni los estados disposicionales del sujeto. Sería el equivalente al de acción intencional objetiva (Villoro, 1979).

El interés se centra en el significado que los docentes otorgan al cuerpo en su dimensión educativa. Se pretende rescatar, ordenar, e interpretar las voces de quienes participan en la educación de los jóvenes y dotarlas de sentido. Son los docentes, por su función educativa y social, los encargados de coadyuvar a concienciar a los jóvenes de la diversidad e integralidad de los cuerpos, aspecto que se puede detectar a través de las formas

sobre cómo planean, dirigen, comunican y se relacionan con los alumnos en clase.

Esta investigación pretende contextualizar las circunstancias sociales en las que se producen y se obtienen los testimonios sobre el cuerpo. No acepta la separación de los sujetos del contexto educativo donde se forman para la vida y, por lo tanto, sus comportamientos y discursos. Se fundamenta en el punto de vista de los sujetos investigados, quienes interpretan desde su experiencia y trayectoria académica, prácticas, saberes y conductas corporales. Se interpreta “lo dicho” por los docentes a partir de los textos, que no son otra cosa que sus pensamientos en voz alta, llevados a la escritura.

No se aborda el cuerpo físicamente, sino hermenéuticamente, como texto donde se plasma todo un sistema de enunciados, a saber, un discurso, el cual se constituye a partir de las acciones corporales del sujeto. No se refiere a la conformación, al funcionamiento ni a la generación del cuerpo, sino al entramado de significados que lo torna social y teóricamente inteligible y operativo. Los cuerpos habitan el mapa textual desde políticas, éticas y estéticas que responden a diversas articulaciones y configuran en su presencia modos de producción simbólica y material enclavados en realidades socioculturales determinadas.

El investigador traduce e inscribe textos con la finalidad de generar un conocimiento desde y para los protagonistas, así como a grupos académicos y personas interesadas en investigaciones similares. Se trata de generar nuevos conocimientos sobre los docentes, los conceptos de cuerpo y la Educación Física en la escuela.

Cuando hablo del discurso, me refiero a esa forma de comunicación de los humanos mediada por códigos establecidos en la lengua, que permite elaborar oraciones con sentido lógico, expresiones, y proposiciones mediadas por el contexto sociocultural, es decir, son la construcción social del discurso.

El discurso es una construcción cultural, son aspectos del lenguaje que las personas desarrollan para comunicarse con los demás, que está mediado por reglas lingüísticas y cumple una función social. Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y, a la vez, un instrumento que crea la vida social (Helena Calsamiglia y Tusón, 1999).

En vista de que no existen muchas disciplinas que brinden un enfoque amplio del lenguaje humano en contextos sociales y culturales determinados, se busca hacer una mediación de enfoque sociocultural donde se

compaginan la estructura del discurso de Foucault, la interacción social de van Dijk y el método análisis del discurso de Stubbs.

El cuerpo se define como una entidad corpórea, una forma específica de la subjetividad que se vincula con los contextos sociales y culturales. El cuerpo es la encarnación del sujeto, en tanto el cuerpo es el resultado de los procesos intelectuales y del modo en cómo estos han disciplinado el movimiento, el pensamiento y la acción (McLaren, 1994).

El discurso del cuerpo es un objeto liso, fluido, no aprehensible, y esquivo a lo obvio y evidente, porque aunque se presenta cotidianamente, no se sabe a ciencia cierta lo que el sujeto dice o quiere decir, cuando se expresa corporal o verbalmente, y de lo que puede significar para otros, “lo dicho”.

Las nociones y representaciones del cuerpo, usualmente, se ha centrado en los referentes motrices, culturales y estéticos; sin embargo, se han descuidado otros aspectos más generales y menos evidentes que aparecen en la forma como se nombra y se enseña las habilidades y capacidades corporales a los estudiantes en el establecimiento educativo. El docente configura un discurso que no reconoce, pero que cotidianamente lo aplica, desarrolla y también condensa en la interacción corporal, verbal y espacial que establece con los estudiantes en la clase de educación física.

Los conceptos del cuerpo que aparecen en nociones, opiniones y representaciones de los docentes permiten revelar parte del universo que rodea a la palabra, en la oración, en la proposición, lo que encarna el lenguaje, aquello que no es carne ni cuerpo, ni la sangre de la palabra, sólo su significado.

“La pedagogía del detalle” regula la vida diaria de la clase en algunos docentes, incluidas las formas de entrar y salir de clase, las disposiciones espaciales, el porte del cuerpo, la forma de llevar el uniforme, la forma de reunirse para dar las indicaciones, las voces, señales y gestos dirigidos a los estudiantes. Todo ello, como decía Foucault, lo podemos describir como la puesta en funcionamiento de microtécnicas educativas que tienen como intención, a la luz de la disciplina, domesticar un cuerpo y conquistar un alma.

El propósito del proyecto fue encontrar categorías y conceptos de cuerpo a partir de la voz de los docentes, que dieran cuenta de la configuración epistemológica y de la influencia que tiene su discurso en las actividades, comportamientos, y pensamientos de los docentes en clase de Educación Física. Los usuarios del lenguaje hablan con el objeto de que se los entienda, para comunicar ideas, y lo hacen en su calidad de individuos y de miembros de grupos sociales, para informar, persuadir o impresionar a los

otros o bien para llevar a cabo actos sociales en situaciones, instituciones o en estructuras también sociales (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.41).

El análisis de los datos ofrece dificultades que van desde la valoración, evaluación de lo que se dice (se quiere decir), hasta el de encontrar el verdadero sentido de lo dicho; mas ello no me impide interpretar las actividades corpo-orales como textos, porque no se busca una verdad, sino el sentido que adquieren los enunciados en la interacción de los sujetos dentro de una situación y tiempo dado. Foucault lo sugiere cuando dice: "Ciertamente, si uno se sitúa al nivel de una proposición, en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violento" (1980, p.15).

El análisis del discurso, desde una perspectiva social, señala, la necesidad de estudiar las instituciones sociales, las estructuras, procesos, rutinas y actores a nivel de manifestaciones concretas, su expresión o realización en el discurso como uso del lenguaje, comunicación e interacción. Pocas disciplinas ofrecen tantas oportunidades de combinar la precisión formal con vastos marcos explicativos que den cuenta de cómo las personas usan el lenguaje, cómo piensan, cómo interactúan, y de esta manera realizan y reproducen sus propios grupos, sociedades y culturas (Van Djick, 2003, p.63).

El análisis del discurso se utiliza para referirse tanto al estudio del lenguaje por encima de la frase (más precisamente por encima de la oración) como al estudio del lenguaje que se produce de modo natural. El tamaño de las unidades que estudia es mayor que la frase, interesa el enunciado, la proposición, en secuencias naturales además de los factores no lingüísticos que se presentan en el contexto.

Educar el cuerpo de niños y jóvenes en la escuela es una de las responsabilidades determinadas a los profesores de Educación Física por los planes y programas de la educación en Colombia. Aunque educar proviene del latín *ex-ducere*, guiar, conducir, extraer de dentro, considero que el acto de educar trasciende la simple transmisión de conocimientos y se acerca más al acompañamiento del alumno en su desarrollo y crecimiento como persona y reconoce sus capacidades y habilidades corporales, intelectuales y morales.

El educador es alguien que además de compartir conocimientos con el educando, principalmente, lo acompaña en su formación integral para guiar la búsqueda de conciencia corporal. De ahí el interés por indagar el concepto de cuerpo que circula en la actividades del docente, cuando interactúa con los alumnos en clase, lo que se puede impartir en aulas, patios de las instituciones educativas, o en parques de recreación, zonas deportiva comunitaria o canchas de fútbol.

Resultados

El cuerpo de los docentes participantes en la investigación refleja salud y cuidado, y evidencia que hacen ejercicio regularmente y tienen una alimentación balanceada. Es un cuerpo fuerte y flexible.

Los discursos de los docentes entrevistados muestran diferencias frente a las nociones del cuerpo, de la influencia de los medios masivos en los modelos de cuerpo, al proceso formativo, y a las diferencias de género, en el campo profesional de formación y capacitación.

El docente se debate entre la manera de hacer las cosas bien, cumplir con los contenidos de la clase, invitar a los estudiantes a disfrutar de la educación física y de su cuerpo. Reconoce las limitaciones didácticas de su clase. Hace recomendaciones sobre cuidado del cuerpo, mas no existe un diálogo reflexivo sistemático acerca del ideal de cuerpo "ideal" bello.

El cuerpo se presenta como una prioridad en los estudiantes, como aquello que les da presencia y valor personal y social. La voz de los docentes evidencia la forma como definen y conciben el cuerpo en su práctica pedagógica, a la vez, que establece modelos de cuerpo de acuerdo con informaciones, reflexiones, prácticas y discursos de los docentes: como máquina, territorio expresivo, materia en formación, habilidad deportiva, etcétera.

Los conceptos del cuerpo, que aparecen en nociones, opiniones y representaciones de los docentes, permiten revelar parte del universo que rodea a la palabra, en la oración, en la proposición, lo que encarna el lenguaje, aquello que no es carne de la expresión, ni sangre de la palabra, solo su significado, representa el modelo de cuerpo que aparece en su discurso.

Cuerpo expresivo, representado por los docentes que ven en la expresión corporal, la danza y la música aspectos fundamentales en la formación y relación corporal de los estudiantes. Busca la utilización del cuerpo en todas sus posibilidades físicas, para que los estudiantes expresen emociones, ideas, sensaciones, opiniones, vivencias. La danza, el deporte y la expresión corporal son retomados como medios de formación, en tanto se concretan en actividades de carácter lúdico que permiten el desarrollo de las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética y afectiva.

Cuerpo máquina es representado por los docentes que priorizan los contenidos de acondicionamiento físico y deporte. Las actividades de clases giran hacia ejercicios relacionados con técnicas exigidas en cada deporte, con la preparación física y el rendimiento. Reduce el proceso formativo a un hacer que transita en su estructura meramente funcional. El cuerpo máquina, entendido como la imagen de un cuerpo automático, de un sí

mismo social, perfectible en una vida social a la que se puede entrenar por medio de ejercicios.

El cuerpo era objeto de práctica de entrenamiento y uniformización, aparece como un puñado de músculos y sangre, como una entidad que tuviera que desarrollar en algún deporte, como el lugar de un trabajo que aumentaría las potencialidades del propio cuerpo. La pregunta sería si los docentes ejercen un proceso de formación de los cuerpos, o simplemente capacitan cuerpos que sean aptos para algún deporte. O busca encontrar habilidades deportivas, sin mediar la reflexión sobre las condiciones del cuerpo y las capacidades motrices.

El discurso del cuerpo se puede definir por las dimensiones de lo corporal que se presenta en la interacción de los sujetos, en un espacio tiempo determinado. Es la expresión corporal y verbal inscrita en la palabra, el gesto, el porte, el vestuario y el uso que se hace del espacio personal. Es un discurso donde confluye lo motriz, deportivo, lo afectivo y lo erótico del cuerpo, en tanto es, unidad física, mental, emocional, en construcción sociocultural.

La Educación Física se sigue evidenciando como una asignatura imprescindible, fundamental y absolutamente necesaria en el proceso de formación integral del estudiante, pero pretender educar el cuerpo en la escuela, a través de la transmisión de actitudes, hábitos, técnicas corporales, juegos y deportes, en función de un determinado objetivo, o de cumplir con ciertas competencias, afectan las conductas motrices y emocionales de los estudiantes.

Enseñar la unidad del cuerpo material y simbólico, fortalecer la personalidad, mostrar el cuerpo como la manifestación propia del sujeto individual y autónomo, exteriorizar sin miedos el genotipo y fenotipo de nuestros cuerpos son entre otros propósitos, formas de descubrir el cuerpo del docente, asimismo, develar en voz del docente, el discurso.

La interpretación de los datos me permiten concluir que hay una brecha cultural, educativa y generacional en las instituciones educativas públicas que afectan sus relaciones, entre docentes y estudiantes con el cuerpo, en tanto la enseñanza de la Educación Física, en la mayoría de los casos, se orienta y dirige hacia los deportes y la competencia deportiva, hacia la resistencia física como a la mecanización de ciertas habilidades técnicas, desconociendo las necesidades y deseos de los jóvenes.

Evidenciar, sin complejos, la pertenencia a una cultura particular, retirar la máscara de las industrias culturales de la moda, revelar la mercadotecnia del cuerpo, correr el velo del cuerpo oculto en los discursos mediáticos es permitir a docentes y alumnos el desarrollo de una crítica permanente

ante los medios de comunicación y una forma de resistir al consumo de alimentos, deportes, instrumentos y cirugías que pretenden de-formar los cuerpos, darles otra imagen, otra forma. Hacer cuerpos dóciles y almas sumisas al poder de las industrias corporales, si así se les puede nombrar.

Las prácticas del cuerpo actuales, ya no están mediadas solo por presupuestos y hallazgos como los de Foucault, en **Vigilar y castigar** (2005), en tanto los controles y murallas se han transformado. El cuerpo no lo encierran, por el contrario, lo liberan de sus ataduras tradicionales asumiendo una dinámica nueva, que tiende a una inesperada o esperada liberación, a una desnudez de sus amarres, que permite al otro-otra exhibir sus cualidades o las formas corporales estéticas estereotipadas.

El cuerpo nos trasciende como materia y nos supera como sustancia, tratamos de domarlo, mantener un control sobre sus movimientos, tener una conciencia sobre su respiración, sobre sus deseos, pero sabemos que nos equivocamos, porque nos pasamos la vida tratando de entender un misterio cotidiano y universal que escapa a nuestra lógica de conocimiento individual y social. Razón tenía Spinoza cuando expresó: “Hablamos de la conciencia y sus decretos, de la voluntad y sus afectos, pero ni siquiera sabemos lo que puede un cuerpo. A falta de saber gastamos palabras”. De otra manera, pero en el mismo sentido, Nietzsche escribió: “Nos extrañamos ante la conciencia, pero el cuerpo es lo sorprendente”.

El discurso del cuerpo se define por las dimensiones de lo corporal que se presenta en la interacción de los sujetos, en un espacio-tiempo determinado. Es la expresión corporal y verbal inscrita en la palabra, el gesto, el porte, el vestuario y el uso que se hace del espacio personal. Es un discurso donde confluye lo motriz, lo deportivo, lo afectivo y lo erótico del cuerpo, en tanto es unidad física, mental, emocional, en construcción sociocultural.

Recomendaciones

Asumir y definir el cuerpo como entidad psicosomática representado por los docentes que definen el cuerpo como unidad psico-bio-social del cuerpo.

Asumir la clase como el espacio donde se puede generar una conciencia corporal que ayude a formar el carácter y la voluntad, lo mismo que mantener un tono corporal adecuado, sin abusar de la salud. Dejar espacios de creación a los jóvenes que no sean tan dirigidos por el docente y, ante todo, promover la interacción, el trabajo de grupo y el respeto por otro.

Incrementar en las universidades que forman licenciados en Educación Física las asignaturas de Cuerpo, Cultura e Historia y Sociología de cuerpo o Antropología del cuerpo.

En los cursos de Formación de formadores presentar talleres y seminarios sobre las teorías del cuerpo en la sociología contemporánea.

Generar procesos de participación de los estudiantes en el diseño de la asignatura, de tal manera que sus saberes, inquietudes e intereses se aborden en el marco del curso.

Establecer una dinámica teórico-práctica de la Educación Física en patios y aulas el desarrollo integralidad del joven entre la práctica física y las reflexiones sobre el cuerpo, deporte y alteridad a nivel local y global.

Actualizar contenidos del curso, además, enriquecer las discusiones sobre cuerpo con charlas, videoconferencias sobre las técnicas corporales, cultura física, nutrición y los ideales de cuerpo publicitados en diferentes medios de comunicación.

Continuar el estudio de los discursos sobre cuerpo desde una perspectiva cultural latinoamericana para profundizar en dicho campo y, a la vez, para comprender su incidencia en los nuevos conceptos y modelos de cuerpo que se están constituyendo en la escuela.

Referencias

- Arboleda, R. (2000), **Las expresiones motrices y su relación con la cultura somática y el perfil social en adolescentes de 14 a 16 años escolarizados en Medellín**. Investigación. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Berger, P; Luckmann, T. (1979), **La construcción social de la realidad**, Amorrortu, Buenos Aires
- Bertely, M. (2004), **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México, Paidós.
- Brenton, D. LE (2002), **La sociología del cuerpo**. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Calasmiglia, H. y Tusón, A. (1999), **Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso**, Barcelona, Ariel.

- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005), **Diccionario del análisis del discurso**. Buenos Aires, Amorrortu,
- Dijk, T. Van (2004), **El discurso como interacción social**. Barcelona, Gedisa.
- Eisenberg, R. et al. (2007), **Corporeidad, movimiento y educación física, 1992–2004**. La investigación educativa en México 1992–2002, 2 vol. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Furlán, A. (2005), **La labor educativa de los profesores de educación física**, en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 39, sep.–dic., de 2005, Madrid, pp. 107–125.
- Foucault, M. (2005), **Vigilar y castigar**, México, Siglo XXI,
- Foucault, M. (1980). **El orden del discurso**, Barcelona, Tusquets.
- Foucault, M. (1979), **Microfísica del poder**, Madrid, La Piqueta.
- Geertz, C. (1992), **La interpretación de las culturas**. México, Gedisa.
- Geertz, C. (1989), **El antropólogo como autor**, México, Gedisa.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988), **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, Morata.
- Hymes, D., (2002), **Modelos de interacción entre lenguaje y vida social**. En Etnografía del habla: textos fundacionales, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2002, Págs. 55–99.
- McLaren, P. (1997), **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de opresión en la era postmoderna**, Barcelona, Paidós.
- Mills, W. (1940), **Imaginación sociológica**. México, Fondo de Cultura Económica
- Stubbs, M., (1987), **Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural**. Madrid, Alianza.
- Turner, S. (1989), **El cuerpo y la sociedad**, México, FCE.
- Van Dijk, T. (2001), **El discurso como estructura y proceso**. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003), **El discurso como interacción social**. Barcelona, Gedisa.
- Villoro, L. (1989) **Creer, saber, conocer**. México, Siglo XXI.

Ficha de autores

Alejandrina Mata Segreda

Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Máster en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación de Adultos. Doctora en Educación con énfasis en Educación Comparada. Profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica e investigadora Instituto de Investigación en Educación.

Contacto: *mataalejandrina@gmail.com*

Carlos Humberto Arredondo Marín

Licenciado en Antropología por la Universidad de Antioquia. Máster en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene una Especialización en Semiótica y Hermenéutica del Arte de la Universidad Nacional de Colombia. Catedrático de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Contacto: *chamavelo@gmail.com*

Carolina Rojas Madrigal

Licenciada y Magister Scientiae en Trabajo Social, ambos títulos otorgados por la Universidad de Costa Rica. Profesora e investigadora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica y Asesora e investigadora en el Departamento de Investigación y Evaluación Académica del Centro de Evaluación Académica de la UCR.

Contacto: *carolina.rojas@ucr.ac.cr*

Diana Arce Flores

Diplomada y Bachiller en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar por la Universidad Nacional. Licenciada en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Máster en Evaluación Educativa por la Universidad de Costa Rica.

Labora en la Unidad de Evaluación Administrativa de la Escuela de Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica.

Contacto: *dafarce@yahoo.com*

Gabriela Añorve

Candidata a doctora en pedagógica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Desarrollo Educativo con especialidad en Didáctica de la Lengua por la Universidad Pedagógica Nacional. Labora como Profesora Investigadora de Enseñanza Superior en Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Contacto: *gabrielarebollar@comunidad.unam.mx*

Lourdes Fernández Rius

Psicóloga, Doctora en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana, Máster en Estudios Sociales Aplicados por la Universidad de Zaragoza, España. Ex-Vicedecana de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Profesora Titular y Jefa de Disciplina de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Contacto: *lourdesf@psico.uh.cu*

Marcela Sanabria Hernández

Bachiller en Educación Primaria por la Universidad de Costa Rica. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional y en Administración Educativa por la Universidad Libre de Costa Rica. Máster en Psicopedagogía por la Universidad De La Salle y en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo por la Universidad de Costa Rica. Encargada de la Cátedra de Psicopedagogía y Coordinadora de la Maestría en Drogodependencia de la Universidad Estatal a Distancia.

Contacto: *sanabriamh@gmail.com*

María Gabriela Regueyra Edelman

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Costa Rica. Magister Scientiae en Educación con énfasis en adultos por la misma universidad. Labora en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) y en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

Contacto: *gabriela.regueyra@gmail.com, gabriela.regueyra@ucr.ac.cr*

Marie Claire Vargas Dengo

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Estatal a Distancia. Máster en Currículo e Instrucción con énfasis en Educación Especial Bilingüe por la Universidad George Washington. Doctoranda de la VIII Promoción del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Académica de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

Contacto: *marieclairevd@ymail.com*

Nancy Piedra Guillén

Bachiller y Licenciada en Historia y Geografía por la Universidad de Costa Rica. Máster en Sociología por la Universidad de Costa Rica. Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociología por el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Labora en la Escuela de Sociología y en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Es colaboradora del Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud ISTAS-España.

Contacto: *npiedraguillen@yahoo.com*

Nidia Lobo Solera

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Catedrática de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y Coordinadora proyecto del Consejo Nacional de Rectores. Vicepresidenta de la Agencia Centroamericana de Posgrados.

Contacto: *nlobo@uned.ac.cr*

Norma Blazquez Graf

Licenciada en Psicología por la Universidad Anáhuac. Máster en Ciencias, en la especialidad de Fisiología y Biofísica del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Especialista en Estudios de Género del PIEM, El Colegio México y del PUEG, UNAM. Doctora en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Investigadora Titular y Directora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora de la Red Iberoamericana de Género, Ciencia y Tecnología en México.

Contacto: *blazquez@unam.mx*

Olga Bustos Romero

Psicóloga. Profesora Titular de la Facultad de Psicología y Presidenta del Colegio de Académicas

Universitarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Falleció en 2013.

Rebeca Garzón Clemente

Ingeniera en computación por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Maestra en administración de tecnologías de información por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Doctora en Procesos de formación en espacios virtuales por la Universidad de Salamanca. Profesora de la Universidad Autónoma de Chiapas. Líder del Cuerpo Académico de Desarrollo de Aplicaciones con Tecnologías de Información de la Unach. Membro de la Red Internacional de Investigación sobre Tecnologías en la educación.

Contacto: *rebeca.garzon@gmail.com*

Rebeca Román Julián

Licenciada en Sistemas de Computación Administrativa. Maestra en Administración de Tecnologías de la Información por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Candidata a Doctora del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Profesora de la Licenciatura en Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Contacto: *rebecaromanj@gmail.com*

Teresita Cordero Cordero

Bachiller y Licenciada en Psicología, Magister Scientiae en Psicología y Doctora en Educación por la Universidad de Costa Rica. Catedrática en la Universidad de Costa Rica. Coordinadora del Programa Educación y contextos socioculturales del Instituto de Investigación en Educación. Profesora de la Escuela de Psicología. Investigadora del Instituto de Investigación en educación y del Centro para la Investigación en Estudios de la Mujer.

Contacto: *teresita.cordero@ucr.ac.cr*

Tabla de Contenidos

Prólogo.....	5
CAPÍTULO 4. PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	9
¿Ancorarse en prejuicios o enrumbarse hacia nuevos referentes en la educación superior?	11
De la deserción a la permanencia: una propuesta de seguimiento a la población estudiantil de la Universidad De Costa Rica.....	23
Estudio de seguimiento de graduados del período 2000–2006 de 11 posgrados de las universidades estatales costarricenses	41
CAPÍTULO 5. MUJERES CONQUISTANDO ESPACIOS UNIVERSITARIOS	67
Un buen comienzo: incorporación de las mujeres en la educación superior y su presencia en el mercado laboral	69
Mujeres y Universidad de Costa Rica. Encuentro con estudiantes de las décadas de 1940 y 1950	93
Mujeres más allá del cristal: equidad de género en educación superior en Cuba.	105
Las Directoras de la UNAM: Trayectorias y Contribuciones	119
CAPÍTULO 6. INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y SU FORMACIÓN.....	133
Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial	135
La investigación como eje transversal en una carrera diseñada por competencias: “la experiencia de la Licenciatura en el diseño de espacios educativos con Tecnologías de Información”	153
El personal académico de la carrera de orientación de la Universidad de Costa Rica ante el reto de la formación teórico práctica: <i>una mirada desde el plan de estudios y desde la opinión estudiantil</i>	169
Modelo de alfabetización digital para profesores universitarios	181
Discurso(s) del cuerpo en docentes de educación física de la básica secundaria en Medellín.....	199
Fichas de autores.....	213